

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 3
серия психология**

Санкт-Петербург
2008

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

Научный журнал

**№ 3
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

И. А. Мироненко

Отечественная психологическая наука: будущее духовного наследия в глобальном миропорядке.....5

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Батаршев

Причинная обусловленность аномального развития учащихся начальной и средней профессиональной школы.....18

В. Г. Казанская, Л. И. Логинова, Л. Г. Нагаева

Особенности понимания дидактического материала школьниками с нормальным и нарушенным психическим развитием.....28

В. Е. Капитанаки, В. Ю. Капитанаки

Анализ представлений студентов о психологическом консультировании.....48

Е. В. Колбина

Дидактическая игра как средство развития мотивации учебной деятельности старших дошкольников.....64

А. А. Сидорова

Изменения личностного адаптационного потенциала у курсантов в процессе обучения.....88

Л. И. Селиванова

Мотивация профессионального обучения студентов-психологов в вузе.....108

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

С. В. Чермянин, В. А. Корзунин, Е. В. Федосенко

Современные методы диагностики риска наркоманий в молодежной среде.....117

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Д. В. Желателев

Экзистенциальные представления и адаптация личности.....122

Н. А. Кощеева

Межличностные конфликты профессионального стресса у медицинских сестер.....137

ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Р. Г. Халитов, И. М. Юсупов

Нелинейная модель психосоциального диссонанса.....140

Т. В. Слотина, Г. Р. Чернова

Одиночество и аутизм как формы дефицитного общения.....149

Сведения об авторах.....156

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

I. A. Mironenko

Psychological science of our country: future of spiritual heritage in the context of Global World.....5

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

A. V. Batarshv

Determinates of abnormal development of students in primary and secondary professional school.....18

V. G. Kazanskaya, L. I. Loginova, L. G. Nagaeva

Particularities of understanding didactic material by pupils' with normal and abnormal development.....28

V. E. Kapitanaki, V. J. Kapitanaki

Analyze of students' representations of psychology consulting.....48

E. V. Kolbina

Didactic game's role in development senior preschool children's motivation of leaning activity.....64

A. A. Sidorova

Development of student's personal adaptive potential during study in a military school.....88

L. I. Selivanova

Student-psychologists' motivation of professional education in the university.....108

PROBLEMS OF ISSUE'S METHODS IN PSYCHOLOGY

S. V. Chermyanin, V. A. Korzunin, E. V. Fedosenko

Modern methods of psycho-diagnostics of drug addiction's risk among young people.....117

EXPERIMENTAL ISSUES

D. V. Zhelatelev

Existential images and personal adaptation.....123

N. A. Koscheeva

Professional stress's causes of nurses.....137

HUMAN AND SOCIETY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COOPERATION

R. G. Halitov, I. M. Yusupov

Nonlinear model of psycho-sociological dissonance.....140

T. V. Slotina, G. R. Chernova

Solitude and autism as the forms of deficit community.....149

About authors.....156

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.019

И. А. Мироненко

Отечественная психологическая наука: будущее духовного наследия в глобальном миропорядке

В статье рассматриваются вопросы, посвященные достижениям отечественной психологии, дается детальный анализ подходов в решении психологических проблем отечественной психологической школой и различными зарубежными школами на примере биосоциальной проблемы, производится детальный анализ роли отечественной психологической школы в мировой науке.

The article deals with issues of the achievements of Russian psychology, it provides a detailed analysis of approaches to psychological problems of Russian psychological school and various foreign schools for example biosocial problems, it also presents a detailed analysis of the role of national schools in the world of psychological science.

Ключевые слова: социогуманитарная наука, отечественная психология, зарубежная психология, биологическая детерминация, социальная детерминация, биосоциальная проблема.

Key words: socio humanitarian science, Russian psychology, foreign psychology, biological determination; social determination, biosocial problem.

Для отечественной психологической науки современный период имеет особый, в определенном смысле, парадоксальный характер. Во-первых, это время интеграции в мировую науку после длительного периода относительной изоляции. Во-вторых, это время распада целостной научной парадигмы, сложившейся в СССР.

В результате длительной изоляции за «железным занавесом» современный процесс интеграции мировой науки для отечественной социогуманитарной науки оказался вызовом самому ее существованию в качестве самобытной школы. Процесс слияния российской науки с зарубежной продолжается и набирает силу, но процесс этот имеет односторонний характер. В России переводят, излагают и включают в образовательные программы концепции западных авторов, встречное же движение фактически отсутствует. Отечественная наука советского периода остается недостаточно известной за рубежом: крупные ученые, за редким исключением ряда классиков, таких как И.П. Павлов, В.Н. Бехтерев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия,

чья теории интегрированы в мировую науку и живут там собственной жизнью, практически не цитируются, не упоминаются в известных периодических изданиях. Как собственно научная школа российская психологическая наука зарубежными коллегами не воспринимается, откуда и их «миссионерское» отношение к нам сегодня: стремление просветить и приобщить, но отнюдь не научиться у нас чему-либо. В то же время актуальной тенденцией является и утрата самими отечественными учеными претензий на самобытность.

В советской России развитие социогуманитарной науки удерживалось идеологическим прессом, отчасти насильственно, в рамках единой парадигмы. В настоящее время отечественная наука уже не является монометодологической областью знания. Развитие бурно растущих прикладных отраслей в современной России происходит преимущественно на основе иных подходов: гуманитарных, заимствованных из смежных наук, ассимилированных из зарубежной науки. Фундаментальные теоретические работы также не ограничиваются руслом направления, сложившегося в советский период. Член-корреспондент РАН А.В. Юревич с беспощадной честностью пишет о том, что в условиях современности «отечественная социогуманитарная наука постепенно превращается в механизм трансляции знания (а также гипотез, интерпретаций, заблуждений и т. д.), созданного зарубежной наукой, в нашу социальную практику» [19, с.13]. А.В. Юревич говорит о том, что отечественные ученые «как «интеллектуальные посредники»... играют очень важную и вполне творческую роль, однако свое традиционное предназначение в качестве производителей нового знания они начинают утрачивать. И это, возможно, главный результат «адаптации» отечественной социогуманитарной науки к тому социальному контексту, который сложился в современной России» [там же].

Отечественное профессиональное сообщество и каждый из его членов в отдельности стоят сегодня перед выбором: согласиться с тем, что ничего существенного, сопоставимого по значимости с достижениями зарубежной науки советской социогуманитарной наукой сделано не было, принять роль представителей «развивающейся» провинции мировой науки. При этом теоретико-методологическое наследие российской социогуманитарной науки советского периода с неизбежностью ждет судьба артефактов умершей цивилизации. Признавая достижения отечественных авторов, приняв роль «наследников» советской науки, перетолковать и перекроить это «наследство» по образу и подобию западной науки, акцентируя сходства и параллели, адаптировать отечественные теории к западным, которым при этом придается статус обобщающих научных систем. В отношении таких достаточно

распространенных сегодня попыток актуально звучат слова Л.С. Выготского: «При таких попытках приходится просто закрывать глаза на противоречащие факты, опускать без внимания огромнейшие области, капитальные принципы и вносить чудовищные искажения в ... сводимые воедино системы» [5, с.330]. Обозначить самобытность отечественной школы, акцентировать ее полемический потенциал по отношению к другим школам. Включиться в мировой процесс, не потеряв собственного лица, как самостоятельное направление, которое в принципе не может быть сведено ни к одной из принятых за рубежом теорий.

Третий путь – самый сложный, но только он обеспечит для отечественной науки возможность стать полноценной частью единой мировой науки, которая формируется на наших глазах, ибо «цельность в науке – это не монолитное единомыслие, а возможность сойтись в споре, значимость противостояния позиций и подходов» [4, с.3].

Основополагающим моментом и первым шагом в этом плане представляется самоопределение отечественной психологической науки по отношению к другим школам, которое должно стать основой интеграции отечественной теории и методологии в мировую науку. Отметим, что попытки с «монистических» позиций утверждать, что наша теория единственно и исчерпывающе правильная, приведут только к изоляции, которая по своим последствиям будет для отечественной науки не менее губительна, чем некритичное следование западным образцам [14].

Тоталитарное государство с отечественной социогуманитарной наукой обращалось так, как садовник с деревом, кроне которого придается требуемая форма. Академик А.В. Петровский в таком случае говорит об особом типе исторического развития науки – политической истории [16]. Какие-то ветви, направления, безжалостно уничтожались, какие-то получали режим благоприятствования. Ряд отраслей, направлений и целых наук был фактически уничтожен, остановлен в своем развитии. Однако, далеко не все. На примере отечественной психологической науки, история и теория которой являются областью моей профессиональной деятельности, могу утверждать, что по ряду направлений мы можем и сегодня претендовать на мировое первенство. По ряду направлений, остро актуальных сегодня для мировой науки, советские ученые пошли первыми в силу объективных причин специфического социального заказа и достигли на этом пути результатов, которые представляют большой интерес и сегодня в контексте актуальных дискуссий современной мировой науки. Поэтому есть основание думать, что возможно возрождение отечественной психологической школы –

в новом облике, соответствующем реалиям современности, в чем-то радикально отличной от советского периода, но развивающей что-то главное в традиционной парадигме.

Отечественная теория представляется остроактуальной в контексте тенденций развития мировой психологической науки и имеет все основания войти в психологическую науку XXI столетия в качестве самобытной школы.

Необходимым условием такого вхождения является новое прочтение наследия наших учителей, своего рода герменевтика, которая позволит преодолеть барьер непонимания, в основе которого различия как понятийного и концептуального аппарата науки, так и имплицитных оснований психологических теорий.

Следует отметить, что теория и методология классиков советской психологии (как представляется, и классиков других социогуманитарных наук) сегодня нуждаются в герменевтике, в комментариях и истолкованиях владеющих соответствующей понятийной системой коллег и не только зарубежных, но и молодых поколений российских специалистов, профессиональное становление которых проходит в ситуации, настраивающей их, прежде всего, на активное усвоение опыта зарубежной психологии. Практика показывает, что для современных студентов язык, использованный в работах классиков, является трудно воспринимаемым. Понятийный строй этих работ, который существенно расходится не только с принятым в зарубежных изданиях, но и с тем строем, который характерен для современных отечественных изданий, затрудняет непосредственное понимание смысла этих работ молодыми психологами.

Действительно ли отечественная психология советского периода является самобытной школой?

Представляется, что есть все основания считать ее одной из великих школ XX в., школой, которая обладает уникальной изощренной теорией и методологией и потрясающим опытом экспериментирования и эмпирических доказательств.

Задавшись целью показать самобытность отечественной школы в контексте различных направлений мировой психологической науки, в поисках общих оснований для соотнесения теорий мы обратились к биосоциальной проблематике, так как именно она стала центральной для исследований человека и для практической психологии в XX в. [12]. Ускорение исторического процесса к XX в. привело к быстрым и радикальным изменениям в культуре. Биосоциальная проблема, традиционно понимаемая как соотношение в человеке биологического и социального, обрела новое измерение и новую актуальность. Впервые в истории культура стала изменяться быстрее, чем происходит смена поколений. Преобразуя

мир в процессе своего исторического развития, человек оказывается перед необходимостью жить в преобразованном мире, что, как выяснилось, является нетривиальной задачей. В XX в. трудность приспособления человека к миру уже стала предметом внимания ученых, предлагающих свои объяснения.

Каждый период в развитии науки имеет своего рода «визитную карточку» – основную проблему, вокруг которой концентрируются усилия ученых, в русле решения которой достигаются максимальные научные достижения своего времени. «Нервом» психологических исследований и теорий XX – начала XXI в. является биосоциальная проблема [8; 10; 13]. Почти все важнейшие достижения психологии последнего столетия могут быть соотнесены с постановкой и решением биосоциальной проблемы. Такова, например, модель З. Фрейда, где четкое разделение и противопоставление биологического и социального является центральным моментом и представляет собой источник и причину развития и функционирования человеческой психики. Из неприятия представлений Фрейда об антагонизме биологического и социального возник неофрейдизм во всех его вариантах и затем гуманистическая психология, в контексте которых были предложены неантагонистические модели взаимоотношений биологического и социального. Непосредственное и прямое отношение к проблеме биологического и социального в человеческой психике можно отметить практически во всех крупных разработках в области общей, возрастной, педагогической, дифференциальной, клинической психологии XX в. Таким образом, представления о биологическом и социальном в детерминации человеческой психики, развиваемые различными школами, можно использовать в качестве базиса для сопоставления этих школ.

Биосоциальная проблема обрела высокую идеологическую значимость в условиях бурных социальных конфликтов двадцатого столетия. С этой проблемой теснейшим образом связаны три вопроса:

- о роли наследственности и среды в формировании личности;
- об отношениях индивидуума и общества;
- о свободе и необходимости в регуляции поведения человека.

Эти три вопроса идеологически значимы, непосредственно связаны с политическими и государственными принципами общества. Здесь, как нигде, сильно проявляется влияние так называемого социального заказа. Важнейшим основным фактором, который необходимо здесь учесть, является антагонизм в мировой политике двух социальных систем: капиталистической и социалистической на протяжении XX в. Соответственно двум ведущим вариантам социального заказа можно выделить два основных подхода к

биосоциальной проблеме, которые определяли исследования в ее русле на протяжении данного периода. В табл. 1 в краткой форме представлены результаты сопоставления этих подходов.

Таблица 1

Тенденции в особенностях постановки биосоциальной проблемы и понимании «социального», определяемые социальным заказом и культурной традицией в XX в.

		<i>Отечественная психологическая наука</i>	<i>Североамериканская и западноевропейская наука</i>
Со от но ше ни е ф ак то ро в	Сре- да – на- след- стве ннос ть	Идеология требовала научного обоснования биологического равенства всех людей, а практика грандиозного социального эксперимента диктовала развитие исследований влияния социума на личность человека	Социальный заказ сводился к оправданию сложившейся практики ничтожно малой социальной мобильности и по существу наследственной передачи права принадлежности к привилегированным социальным группам на фоне декларирования «общества равных возможностей»
	Кол- лек- тиви- зм – инди- виду- ализ- м	В основе марксистской философии, служившей теоретико-методологической основой советской психологии, идеал коллективизма. Идеи общинности, коллективизма сильны и в традиционной российской культуре	Идеал независимого, свободного, самостоятельно принимающего решения и проводящего их в жизнь одиночки. Личность от природы обладает общечеловеческими ценностями и программой развития, развертыванию которой социум может лишь помешать
	Сво- бода – не- об- ходи- мость (че- ло- век – жи- вот- ное)	Эсхатологический характер российской культуры обострил внимание ученых к проблемам внутренней свободы человека, понимаемой прежде всего как свобода духа и сознания от страстей и низших потребностей, от принципа необходимости	Прагматизм и рационализм, пронизывающие западную культуру, служили фактором принятия модели «естественного» человека, дитя природы, для которого свобода – лишь отсутствие внешнего принуждения

Отечественную психологическую науку отличает уникальная, исторически сложившаяся в силу социокультурных особенностей России, обусловленная достижениями российской физиологической науки рубежа XIX–XX вв., традиция четкого различения, разведения социального и биологического в человеке, рассмотрения социализации как запрета природного и естественного поведения, подход к культуре как к силе, выводящей человека за пределы власти законов природы, традиция подлинно диалектического подхода к проблеме развития человека, построенного на понимании развития как разрешения внутренних противоречий, заложенных в самой природе человека, а не являющихся результатом каких-либо дефектов социального окружения.

Основу такого подхода составило открытие И.М. Сеченовым центрального торможения как механизма задержки непосредственной реакции индивида на воздействие среды. Понятие центрального торможения позволило материалистически объяснить произвольность человеческого поведения, «способность личности противостоять непосредственным стимулам и мотивам, с тем, чтобы следовать собственной программе» [20, с. 376]. Большое значение для понимания закономерностей человеческого поведения имело открытие И.П. Павловым второй сигнальной системы. Слово как особый вид социально-условного сигнала становится главным регулятором человеческой психики, подчиняя человеческое поведение и сознание уже не законам природы, а социуму и запечатленной в языке культуре. «Учение о борьбе за существование, – писал К.А. Тимирязев, – останавливается на пороге культурной истории. Вся разумная деятельность человека – одна борьба – с борьбой за существование» [17, с. 596].

Подход к социальному как к силе, отменяющей биологическую детерминацию поведения человека, ярко проявляется в работах классиков отечественной психологии. В.А. Вагнер, основоположник отечественной сравнительной психологии, усматривает зачатки разумного поведения у животных именно в их способности действовать вопреки инстинкту: «О способности разума до известных пределов подавлять деятельность инстинктивную у животных нам свидетельствуют многочисленные факты» [3, с. 184]. У человека социальная детерминация психики выступает как сила, противостоящая инстинктам, «способности разумные подавляют инстинкты тем легче... чем выше культура того общественного круга, к которому данный субъект принадлежит» [там же, с. 185].

Известные зарубежные теоретики Л. Хьелл и Д. Зиглер [18] справедливо полагают, что теоретики психологии личности подобно всем людям имеют определенные аксиоматические представления

о человеческой природе. Эти базисные представления, не всегда осознаваемые, глубоко влияют на восприятие людьми себя и друг друга, а также на теоретические представления людей о личности. Ни одна теория не может быть полностью понята и соотнесена с другими безотносительно к имплицитно заложенной в ней системе положений о человеческой природе. По мнению Л. Хьелла и Д. Зиглера, корень этих аксиоматических представлений следует искать в личном опыте авторов теорий.

Не отрицая влияния личного индивидуального опыта на становление взглядов человека и формирование им теоретических представлений о личности, можно предположить, что еще более значимым оказывается влияние фактора культуры и социального заказа, в контексте которых создается та или иная теория [12]. Дialectическое представление о биосоциальной природе человека, которое развивалось отечественной школой в условиях специфического социального заказа, во многом является уникальным и радикально отличным от представлений о «естественном» человеке, от природы наделенном общечеловеческими ценностями и добродетелями, лежащих в основании большинства классических зарубежных теорий (табл. 2).

Таблица 2

Система постулатов, положенная в основу классических теорий

<i>Теории отечественной психологии</i>	<i>Теории западноевропейской и североамериканской психологии</i>
Человек просоциален, он коллективист, лучшее в нем создается обществом и служит обществу	Культ индивидуализма
Человеческая психика в ее важнейших особенностях формируется прижизненно, в процессе социализации и индивидуализации, наследственность не является определяющим фактором	Преимущественное значение придается фактору наследственности
Человек безусловно подчиняется законам природы, необходимости. С появлением сознания инстинкты не играют определяющей роли в человеческом поведении	Понимание инстинкта как основы человеческого поведения
Человек активен, он не только приспосабливается к миру, но преобразует, переделывает его	Активность человека в отношениях с миром ограничивается поиском способов достижения целей, которые однозначно определены контекстом ситуации и наличием «общечеловеческих ценностей»

В отечественной науке сложилось представление об индивидуальном развитии человека как о процессе, построенном на взаимодействии двух потенциально противоречивых программ: биологической (видовой) и социальной (заложенной в культуре и усваиваемой путем интериоризации). Такое понимание природы человека и законов его развития воплощено, например, в концепции индивидуальности Б.Г. Ананьева [1]. Интегратором биологической и социальной программ развития является сам человек, индивидуальность, которая выстраивает собственный уникальный вариант жизненного пути и собственного психофизиологического развития. Этот взгляд является альтернативным общепринятому в традиционных европейских и американских теориях представлению о единой видовой программе развития человека, на реализацию которой социум может лишь влиять, способствуя либо (чаще) препятствуя ее воплощению тем или иным образом. Теории У. Джемса, Э. Фромма, Э. Эриксона, А. Маслоу при всех их различиях – имеют в своей основе общую систему постулатов о биосоциальной природе человека [11].

Признание человека существом активным так называемой гуманистической психологией не означает еще раскрытия его истинной природы, присущего ему творческого, созидającego начала. В контексте гуманистической психологии проблема качественного отличия человека как существа, изменяющего мир, от животного, приспособляющегося к миру, не только не решена, но и не поставлена [6; 7; 11].

В рамках подходов, односторонне трактующих человека как существо или полностью биологическое, или обладающее социальной, которой ничто не противопоставлено и которая, по сути, является лишь новой формой общевидового, личность рассматривается как нечто, существующее и развивающееся по единым для всех законам. По законам, присущим либо в целом биологическому виду, либо некоторой культурно-исторической общности как его разновидности. Соответственно смысл жизни человека определяется стремлением к единой для всех цели, сводится к решению общечеловеческих задач. При такой постановке вопроса индивидуальное человеческое сознание ставится в общий ряд прочих уровней психической регуляции и лишается самостоятельного смысла и значения. По сути дела, рефлексия становится лишь средством в процессе выполнения индивидом программы служения общности. Парадоксальным образом в западной психологии с ее культом индивидуального бытия индивидуальная свобода приобретает статус эпифеномена, оказывается свободой в выборе средств, но не целей [7].

В свете отечественной теории новое звучание приобретает и проблема ответственности человека за свой выбор, свои поступки.

Самоопределяющийся субъект, будь то отдельный человек или человечество в целом, уже не застрахован ни от ошибок, ни от ответственности за них, ни известной безошибочностью инстинктивного природного поведения, ни безальтернативностью социальных ролей и культурных норм [9].

В русле развития отечественной теории, основываясь на принципах субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский предложил модель механизма функционирования человеческой психики, отличного от функционирования психики животного. Активная борьба животного за существование под контролем естественного отбора осуществляется на основе обратных связей, «подкрепляющих» механизмы поведения, соответствующие наследственно фиксируемым эталонам выживания, размножения и т.п.: «...механизм обратных связей непосредственно основан на изначальной заданности эталона, заранее устанавливающего способ прямого сравнения промежуточных и конечных составляющих регулируемого процесса» [2, с. 119]. Саморегуляция человека, в отличие от животного, «осуществляется безотносительно к любому заранее выбранному масштабу, эталону, критерию и т. д.» [там же]. Мыслительная деятельность человека, регулирующая его поведение и определяющая поступки, осуществляется не столько как поиск средств для достижения поставленных целей, сколько как определение целей и их корректировка в процессе деятельности.

Для соотнесения теорий, развиваемых различными школами, и общего продвижения в области исследования проблемы соотношения биологического и социального в психическом развитии человека оказалось необходимым уточнить содержание понятия «социальное» в современной науке. Можно утверждать, что искомое понятие определяется в различных психологических теориях: либо как противоположность «индивидуальному», т. е. дихотомия «*индивидуальное – общественное*», либо как противоположность «животному», т. е. дихотомия «*человек – животное*».

Сегодня благодаря успехам биологии мы можем с точностью указать наличие «социального» фактора в животных сообществах, что позволяет на новом уровне поставить проблему специфичности человеческой психики по сравнению с психикой животного. Разведение как независимых дихотомий «животное – человек» и «индивид – сообщество» в контексте определения понятия «социальное» позволяет выделять психические феномены:

- животные, существующие на уровне индивида;
- животные, существующие на уровне сообщества;
- специфические человеческие, существующие на уровне индивида;

- специфические человеческие, существующие на уровне общества.

Многие вопросы биосоциальной природы человека ставятся по-разному или вообще не могут быть поставлены в зависимости от того, в контексте какой из вышеназванных дихотомий понимает социальное автор теории. Так, понимание «социального» как противоположного индивидуальному уводит проблему свободы воли человека в зону слепого пятна научной школы. В русле биологизаторских направлений не могут быть предложены никакие варианты теорий свободы воли человека, понимаемой как «свобода от страстей», так как в основе этих направлений – модель человека, лишенная соответствующих свойств и проявлений. Свобода здесь может быть понята лишь как свобода от постороннего принуждения.

Итогом описанного влияния социального заказа на разработку школами биосоциальной проблемы стало смещение предметной области, относимой к данной проблеме: для западной психологической науки – в область отношений индивида и общности, для отечественной школы – в область специфических особенностей психики человека, проблем сознания, воли и т. п. (табл. 3).

Таблица 3

Значение понятия «социальное» и предметные области исследований «социальности»

	<i>Отечественная психологическая наука</i>	<i>Североамериканская и западноевропейская наука</i>
<i>Значение понятия «социальное»</i>	Определяется в дихотомии «человек – животное»	Определяется в дихотомии «индивид – общность»
<i>Предметная область исследований «социальности»</i>	Специфичность человеческой психики в дихотомии «человек – животное». (Интраиндивидуальный подход)	Взаимоотношения противопоставленных друг другу индивидуума и общности (Интериндивидуальный подход)

Таким образом, можно утверждать, что отечественная теория несомненно самобытна и в большой степени, как это присуще великим теоретическим школам, обладает потенциалом интеллектуального вызова оппонентам, потенциалом для разворачивания полемики.

Представляет ли интерес отечественная теория в контексте актуальных проблем и дискуссий современной зарубежной психологии?

Можно утверждать, что исследования в русле отечественной биосоциальной теории не повторяют выводы ведущих зарубежных школ и не противоречат им, но заполняют существенно иное

предметное пространство. Оно ранее на западе практически не исследовалось, а сегодня является областью интенсивных разработок и бурного роста теорий в силу их востребованности и актуальности. Это, прежде всего, такие теоретические направления, как эволюционная психология и социобиология, социальный конструктивизм, кросскультурная психология, а также такие области конкретно-психологических исследований, как life-span human development, развитие человека в период взрослости, личность как определяющий фактор и интегратор психических процессов и состояний, самореализация личности.

В русле данных направлений общность предметного пространства и отсутствие былого идеологического пресса позволяют прогнозировать возможность конструктивного диалога с отечественной теорией [6; 8; 13; 15]. Состоится ли этот диалог – зависит от нас, российских гуманитариев. Сегодня мы стоим на переломе истории отечественной социогуманитарной науки, сегодня определяется направление дальнейшего хода этой истории и судьба духовного наследия наших учителей в грядущем глобальном миропорядке, место этого наследия в формирующемся едином контексте мировой науки. Это заставляет говорить как о задаче особого значения сегодня не только бережного сохранения духовного наследия российской социогуманитарной науки, но и поиска новых прочтений классических работ, вскрытия творческого потенциала, который в них имеется, для включения этих работ в живой контекст современной мировой науки.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 5.
3. Вагнер В.А. Сравнительная психология. – М.: Воронеж, 1998.
4. Василук Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: Смысл, 2003.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // *Собр. соч.* – М., 1982. – Т. 1.
6. Мироненко И.А. Теория Б.Г. Ананьева в контексте современной зарубежной психологии развития личности // *Психологич. проблемы самореализации личности.* – Вып. 4. – СПб.: СПбГУ, 2000.
7. Мироненко И.А. Современные взгляды на биосоциальную природу личности и самореализация // *Психологич. проблемы самореализации личности.* – Вып. 5. СПб.: СПбГУ, 2001.
8. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема в контексте современной психологической науки // *Психологич. проблемы самореализации личности.* – Вып. 6. – СПб.: СПбГУ, 2002.
9. Мироненко И.А. О свободе и ответственности человека в контексте актуальных проблем и тенденций развития психологической науки // *Вестн. СПбГУ МВД России.* – 2003 (а). – № 1 (17).

10. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема и кризис психологической науки // Тр. III съезда РПО. – СПб. ежегодник рос. психологич. общ-ва, 2003. – Т. 5. – СПб., 2003 (б).
11. Мироненко И.А. Современные теории в психологии личности. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2003 (в). 224 с.
12. Мироненко И.А. О философских основаниях интеграции психологического знания // Философские науки. – 2004. – № 10.
13. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психологич. журн. – 2005. – № 1.
14. Мироненко И.А. Монизм, плюрализм и реальность // Вопр. психологии. 2007 (а). – № 3. С. 145–148.
15. Мироненко И.А. Отечественная психологическая наука и вызов современности. – СПб.: Тускаора, 2007 (б). – 223 с.
16. Петровский А.В. Психология в России. XX век. – М., 2000.
17. Тимирязев К. А. Избр. соч.: в 4 т. – Т.3. – М., 1949.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
19. Юревич А.В. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту. – М.: ГУ ВШЭ. Препринт WP6/2004/02. Сер. WP6.
20. Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь. – М., 1996.

Причинная обусловленность аномального развития учащихся начальной и средней профессиональной школы

Рассматриваются нозоцентрический и нормоцентрический подходы к оценке социальных норм и отклонений от них в девиантном поведении учащихся профессиональной школы. Приводится категориальный аппарат девиантологии. Раскрываются детерминанты дисгармоничности характера учащихся в социальной сфере (депривация, нарушения семейной экологии).

The article deals with different approaches to the assessment of social norms and deviations from them in the deviant behavior of students in professional schools. It presents the categorical apparatus deviantology. The determinants of disharmonious nature of the students in the social sphere (deprivation, violations of family environment) are revealed in the article.

Ключевые слова: психические отклонения, девиантное поведение, коррекция, пропедевтика.

Key words: psychological, deviant behavior, correction, propaedeutics.

По девиантному поведению накоплен значительный теоретический и эмпирический материал (М.И. Бобнева, Б.С. Братусь, Э. Дюркгейм, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, А.Е. Личко, В.Г. Степанов, Б.Г. Херсонский, В.А. Худик и др.), однако до сих пор существуют различные подходы и точки зрения в определении и оценке социальных норм и отклонений от них. Существуют два подхода к оценке отклоняющегося поведения – нозоцентрический и нормоцентрический.

Нозоцентрический подход («нозос» означает болезнь) присущ специалистам по аномальным и болезненным изменениям психической деятельности – психиатрам. При этом подходе поведение, поступки, деятельность человека оценивается с позиций поиска и обнаружения отклонений от нормы, выявления симптомов.

Нормоцентрический подход свойственен специалистам по нормальной психике – клиническим (медицинским) и практическим психологам. Отклонения от среднестатистической нормы расцениваются при таком подходе как проявления индивидуальных особенностей психики как варианты нормы (акцентуации характера, поведенческие расстройства). Правильная психодиагностика,

психокоррекционная и лечебная тактика может быть достигнута лишь при разумном сочетании обоих подходов, поскольку при абсолютизации нозоцентрического подхода возникает опасность, когда различные недомогания и любые формы девиантного поведения принимаются как «недоразвитая болезнь», а при абсолютизации нормоцентрического подхода – ищутся «психологически понятные» оправдания измененным формам поведения, странным высказываниям и поступкам [6, с. 426].

Девиантология – одна из отраслей психологии, изучающая отклоняющееся от социальных норм поведение, она имеет свой категориальный аппарат, принципы психологического сопровождения таких лиц; собственные методы исследования. Остановимся на основных понятиях девиантологии.

Девиантное поведение – это такой тип **отклоняющегося поведения**, при котором система поступков или отдельные поступки противоречат принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В исследовании отклоняющегося поведения значительное место отводится изучению его мотивов, причин и условий, способствующих его развитию, возможностей его предупреждения и преодоления. Большинство исследователей сходятся в том, что и *девиантное* и *отклоняющееся поведение* следует рассматривать в качестве синонимов. В возникновении отклоняющегося поведения большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, ее направленность, особенности характера, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер. Каковы же отличительные признаки девиантного поведения? На этот вопрос достаточно полный ответ дан в исследовании Е.В. Змановской [3, с. 12–14].

1. К отклоняющемуся типу такое поведение, *которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам* (законам, правилам, традициям, социальным установкам). Однако социальные нормы подвержены изменениям в зависимости от исторических и социально-экономических условий. Следовательно, необходимо иметь в виду не любые нарушения, а лишь о наиболее важные для данного общества и в данное время нарушения социальных норм.

2. *Девиантное поведение человека вызывает негативную оценку со стороны других людей* (общественное осуждение, социальные санкции, наказание, в том числе уголовное). В отношении социальных санкций и наказаний требуется особый подход. И применять их следует лишь в последнюю очередь, когда другие воздействия на личность оказываются безуспешными. При этом следует иметь в виду возможность проявления *стигматизации*

личности – навешивания ярлыков. К примеру, ярлык девианта (наркоман, пьяница, бомж, самоубийца и т. п.) формирует, по мнению Е.В. Змановской, девиантную идентичность (самоощущение). Дурная же репутация усиливает опасную изоляцию, препятствует позитивным переменам, вызывает рецидивы самого девиантного поведения.

3. Отклоняющееся поведение наносит реальный ущерб самой личности и (или) окружающим людям (причинение морального или материального ущерба, физическое насилие, причинение боли, ухудшение здоровья, дестабилизация существующего порядка и т. п.). Такие социальные явления, как *радикализм, креативность, маргинальность*, данному признаку не удовлетворяют. В самом деле, «радикально настроенные личности нацелены на коренные преобразования в обществе, что стимулирует прогрессивные изменения в нем. Креаторы, отличаясь нестандартностью, выступают исследователями и первооткрывателями. Маргиналы противопоставляют себя большинству, расширяя границы социальных норм» [3, с. 13]. Например, молодой человек, экспериментирующий с пирсингом, однозначно не может быть отнесен к девиантам, в то время как подросток, употребляющий героин, демонстрирует явно отклоняющееся поведение с высоким риском для жизни.

4. Следующий признак – *многократность или длительность его проявления.* Эпизодическое употребление спиртного (без рецидивов) к девиантному поведению вряд ли стоит относить. Другое дело, систематическое употребление алкоголя, которое явно следует отнести к отклоняющемуся поведению. Данный признак имеет исключение в отношении суицидной попытки. Даже однократная попытка суицида представляет серьезную опасность и расценивается как отклоняющееся поведение личности.

5. Девиантным не может быть названо поведение, вызванное нестандартной ситуацией или кризисным явлением (поведение, связанное с посттравматическим синдромом, реакцией горя в случае смерти близкого человека, со следствием самообороны при наличии угрозы для жизни и т. п.).

6. Девиантное поведение должно рассматриваться как поведение в пределах медицинской нормы. Это означает, что отклоняющееся поведение не отождествляется с расстройствами личности (невротическими и психическими заболеваниями) или патологическими состояниями. В случае расстройств личности имеет место патологическое поведение психически больного человека, требующего медицинского вмешательства (прежде всего, психиатра). При определенных условиях отклоняющееся поведение

может перерасти в патологическое. Например, зависимое поведение может перерасти в системное заболевание – алкоголизм, наркоманию. В этом случае справедлив тезис: личность с отклоняющимся поведением может занимать любое место на психопатологической оси «здоровье – предболезнь – болезнь».

7. Девиантному поведению сопутствуют проявления социальной дезадаптации. Отклоняющееся поведение и дезадаптацию личности можно рассматривать как два взаимозависимых социально-психологических явления. Дезадаптация личности, вызванная иными причинами, становится детерминантом девиантного поведения и наоборот.

8. Девиантному поведению присуще индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Индивидуальные различия людей затрагивают мотивы поведения, формы проявления, степень выраженности, варьируя от безобидных проявлений до серьезного нарушения жизнедеятельности личности.

Делинквентное поведение – отклоняющееся поведение, связанное с нарушением субъектом Правовых норм общества – рядом исследователей выделяется в особую форму поведения. Данное понятие происходит от латинского *delinquens* – «проступок», «провинность».

Таким образом, *делинквентное поведение* – это действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и при существующих законах; угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях [3, с. 97]. Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как **делинквентная личность (делинквент)**, а сами действия – **деликтами**.

Большое значение в регуляции поведения, в том числе агрессивного, имеет способность личности контролировать свои действия, способность к формированию самоконтроля. Большая роль в этом принадлежит развитию психологических процессов *эмпатии, идентификации и децентрализации*, лежащих в основе способности к пониманию других людей и сопереживанию им.

Адаптация социальная – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Основные типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида. Различают два основных типа – активный и пассивный. *Активный тип* характерен преобладанием активного воздействия на социальную среду, *пассивный тип* характеризуется конформным принятием целей и ценностных ориентаций той или иной группы. Социальная адаптация выступает в качестве основного социально-

психологического механизма социализации личности. Большим тормозом адаптационному социальному процессу является слабое представление о себе, крайним выражением чего служит **аутизм** – своеобразная форма отчуждения, выражающаяся в уходе индивида от контактов с действительностью и погружении в замкнутый мир собственных переживаний.

Следует отличать социальную адаптацию, как процесс от социальной адаптивности как приобретенного свойства личности приспособляться к требованиям и условиям социальной среды. То же самое можно сказать и о профессиональной адаптивности, формирующейся на основе приспособления человека к требованиям профессии при одновременном использовании возможностей приспособления орудий, средств и условий труда к психофизиологическим возможностям человека. Профессиональная адаптивность предполагает овладение человеком необходимыми профессиональными умениями и навыками, сформированность профессионально важных качеств личности. Успешность формирования профессиональной адаптивности гарантируется при соблюдении определенных условий (формирование ценностно-мотивационного отношения к профессиональной деятельности, интеграция знаний, умений и навыков, опыта деятельности и др.).

Неадекватная самооценка, нереалистический уровень притязаний, аутизм являются предпосылками деформаций и дезадаптации личности. Здесь под *дезадаптацией* понимается состояние сниженной способности или нежелание принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в социальной среде.

В подростково-юношеском возрасте социальная дезадаптация проходит две стадии, условно названные *педагогической и социальной запущенностью*. При *педагогической запущенности* несмотря на отставание в учебе, пропуски уроков, конфликты с учителями и одноклассниками, у подростков деформации ценностно-нормативных представлений практически не наблюдаются. Учащиеся осознают ценность труда, ориентированы на приобретение рабочих профессий, для них не безразлично общественное мнение [3, с. 12]. А вот при *социальной запущенности* наряду с асоциальным поведением резко деформируется система ценностно-нормативных представлений, социальных установок и ценностных ориентаций учащегося. Личностные деформации перерастают в профессиональные. На этой стадии социально дезадаптации коррекция и реабилитация учащихся с девиантным поведением сопряжены с большими трудностями, моральными и материальными издержками.

В формировании девиантного поведения большое значение имеет **биологический фактор**. *Во-первых*, потому что наследуются не формы отклоняющегося поведения (преступность, агрессивность и т. п.), а определенные индивидуально-психологические свойства, увеличивающие вероятность формирования девианта (импульсивность, стремление к лидерству и т. п.). *Во-вторых*, девиантное поведение подростка, юноши тесно связано с микросоциальными условиями (например, насильственными действиями со стороны отца по отношению к матери, психическим заболеванием матери и др.). *В-третьих*, сами микросоциальные условия (средовые условия) могут вызывать определенные биологические изменения организма человека (реактивность нервной системы, агрессивные реакции и т. д.). Таким образом, внутренние биологические процессы играют важную роль в формировании отклоняющегося поведения, эти процессы определяют силу и характер наших реакций на любые средовые воздействия. И биологическое и социальное находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, определяя специфику наших взаимоотношений с людьми.

Наряду с биологическими факторами в формировании отклоняющегося поведения большую роль играют и **социальные факторы**. Исследования социологов конца XIX – начала XX веков (Э. Дюркгейма, Д. Дьюи, М. Вебера и др.) выявили тесную связь отклоняющегося поведения с *социальными условиями* жизни людей. Анализ статистики девиаций в развитии личности (преступлений, самоубийств, проституции и др.) показал, что число аномалий в поведении людей неизбежно возрастает в годы войн, экономических кризисов, социальных потрясений [4, с. 11].

В русле социологической теории девиантного поведения Э. Дюркгейм предложил *концепцию аномии*, представляющей собой отсутствие чего-либо (законов, организации и т. д.). Это тот случай, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным ожиданиям, а новые еще не утвердились. Образуется своеобразный социальный вакуум, социальная дезорганизация. На основе данной концепции Э. Дюркгейм обнаружил, например, такую закономерность: количество самоубийств не столько зависит от внутренних свойств индивидов, сколько от внешних причин, опосредованных аномией. Дюркгейм не сомневался в природе социальных отклонений, утверждал, что для нормальной эволюции морали и права преступления ... необходимы. «Например, согласно афинскому праву, Сократ (470–399 гг. до Р.Х.) был преступником – человеком, растлевающим умы молодежи. Между тем его преступление – самостоятельность мысли – было полезно и для его

родины, и для человечества. Оно служило подготовкой новой нравственности, в которой тогда нуждались Афины, поскольку традиции уже не отвечали условиям жизни» [3, с. 43]. Конфликтность между целями и средствами их достижения приводит к аномическому напряжению, к фрустрации, к поиску незаконных способов адаптации. Данное обстоятельство, по мнению Э. Дюркгейма, объясняет относительно высокий уровень преступности среди низших социальных слоев.

Таким образом, *одним из основных социальных факторов, влияющих на социальные отклонения, является **нормативно-ценностная дезорганизация общества***. Она объясняет причинность девиантного поведения людей с позиций аномии. Другими **объективными социальными факторами** девиаций являются *различия между группами людей, обусловленные делением социума на страты; невыполнение ожиданий партнерами по социальному взаимодействию (Т. Парсонс); несоответствие между распределением благ и личностными качествами людей (П. Сорокин); влияние обучения и норм девиантной субкультуры (Р. Клауорд) и некоторые другие.*

Отклоняющееся поведение в большинстве случаев бывает опосредовано *дисгармоничностью характера (акцентуацией)*. Под *дисгармоничностью характера* понимается *гипертрофированная выраженность отдельных черт личности, обуславливающих повышенную уязвимость человека от внешних воздействий и затрудняющих его социальную адаптацию*. Синонимом понятия «дисгармоничность личности» является понятие «акцентуация», впервые введенная немецким психиатром и психологом Карлом Леонгардом. В основе формирования характера прежде всего лежит *социальный фактор*. Для подростково-юношеского возраста *нарушение семейной экологии и депривация* являются основными источниками дисгармоничности их характера.

Нарушения семейной экологии происходят по разным причинам, но основное их содержание связано с алкоголизацией, депрессией и асоциальным поведением родителей. Т.В. Корнилова с соавторами [5, с. 34] полагает, что асоциальные поступки детей следует понимать и как действия по образцу, и как следствие нарушений социализации, и как следствие нарушений эмоционального общения с родителями. Это вполне логично, ибо пребывание родителя в тюрьме, совершение им общественно опасных действий могут дать лишь очень «бедные социализированные практики при взаимодействии с детьми». Выявлено, что диагноз «расстройство поведения» у детей высоко коррелирует с агрессивным асоциальным поведением

биологических родителей. В отношении алкоголизации родителей несколько иная картина. Здесь не выявлено прямой зависимости между алкоголизмом родителей и склонностью к спиртному у детей. Склонность к алкоголю выявлена только у 11 % подростков родителей, подверженных алкоголизации [5, с. 35]. То есть дети из семей с алкоголизацией не обязательно имитируют поведение своих родителей. Однако подростки, злоупотребляющие алкоголем, обнаруживают акцентуацию характера чаще всего таких типов, как неустойчивый, гипертимный, лабильный, эпилептоидный и истероидный. И конечно, значительное влияние на дисгармоничность характера подростков оказывают нарушения стабильности супружеских отношений (разобщенность или развод), а также сниженный уровень вовлеченности родителей в деятельность детей и низкое качество их надзора.

Подростки с поведенческими отклонениями (дисгармоничностью характера) обычно отвергаются ровесниками. В результате такого отчуждения у «дисгармоничных» наступает депривация как особого рода недополучение социального опыта, что в свою очередь подготавливает почву для вступления подростков в асоциальные группы. Таким образом, *депривация и нарушение семейной экологии становятся одним из детерминантов дисгармоничности характера подростка в социальной сфере.*

Важной особенностью характера является тесная связь его с психологическими свойствами личности, которые в совокупности составляют предмет психологии индивидуальных различий. Прежде всего следует отметить связь характера с темпераментом. *Под темпераментом понимаются индивидуальные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, особенности его поведения и степень уравновешенности реакций на жизненные воздействия. И характер, и темперамент зависят от физиологических особенностей личности, от типа высшей нервной деятельности.* Если темперамент закреплен генетически, то характер формируется на протяжении всей жизни человека. Характер и темперамент человека определяют типичные реакции на соответствующие жизненные ситуации. Темперамент определяет лишь динамические особенности поведения индивида (уровень общей психической активности, скорость реакций, темп работы и др.), в то время как характер обуславливает осознанные поступки людей в соответствии с их морально-этическими и нравственными нормами, социальными ценностями, потребностями и интересами.

Кроме нарушений семейной экологии и депривации, другими детерминантами дисгармоничности личности являются

депрессивные расстройства и тревожность индивида, опосредованные его индивидуально-психологическими особенностями и психическими состояниями. При **депрессии** человек субъективно испытывает тяжелые, эмоции и переживания (подавленность, тоску, отчаяние). Волевая активность, мотивы и влечения резко снижаются. Возникает чувство вины за прошлые события, ощущение беспомощности перед жизненными трудностями, бесперспективности. Изменяется восприятие времени, которое течет мучительно долго. Снижается самооценка. В состоянии депрессии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость, резкое падение продуктивности работы. Различают функциональное состояние депрессии в рамках нормального психического функционирования и патологическую депрессию как один из основных психиатрических синдромов. Конечно, мы имеем в виду функциональное состояние депрессии как крайнее выражение нормы.

Тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги характерна низким порогом её возникновения. Различают ситуативную тревожность, связанную с конкретной внешней ситуацией, и личностную тревожность как стабильное свойство личности. Депрессивное расстройство и тревожность также являются одними из основных детерминантов дисгармоничности характера подростково-юношеского возраста. В приложениях к пособию приводятся психодиагностические методики по определению депрессивных состояний и тревожности личности.

Приведем лишь некоторые выводы из вышеизложенного.

1. Закономерности социально-психологического и физического развития личности нарушаются в процессе социальной дезадаптации и девиантного (отклоняющегося) поведения. Такое поведение не является формой патологии. Оно рассматривается в ряду явлений, лежащих между нормой и патологией, таких как акцентуация характера, ситуативные реакции, нарушения развития, предболезнь. Перечисленные формы характеризуются неопределенностью диагностических признаков. Например, акцентуация характера – это крайний вариант его нормы, при котором отдельные черты чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. Акцентуации в ряде случаев сочетаются с отклоняющимся поведением, таким как противоправные действия, суицидальное поведение, употребление наркотиков и т. п. В то же время поведение многих людей с акцентуированным характером не является отклоняющимся.

2. В учреждениях начального и среднего профессионального образования велика доля учащихся с *личностными деформациями, дисгармоничностью характера и девиантным поведением*. Без должного исследования данных проблем, без проведения психологической коррекции и реабилитации учащихся с девиантным поведением у будущих рабочих и специалистов в процессе их обучения в профессиональной школе личностные деформации могут провоцировать, перерасти в профессиональные деформации.

3. Длительное отрицательное воздействие на психику человека психотравмирующих факторов приводит к устойчивому пограничному состоянию, на поведенческом уровне проявляющемся в виде повышенной утомляемости, депрессии, капризности, эгоизма, стремления вызвать к себе сочувствие, педантической пунктуальности и др. А это приводит к невротическому развитию личности, к невротическим расстройствам (неврозам). В большинстве случаев неврозы обратимы и излечимы. На субклиническом уровне невротического развития человек может сам справиться с невротическими расстройствами, задействовав потенциальные возможности механизмов психологической защиты. Существенную помощь в лечении неврозов могут оказать врачи общемедицинской практики (невропатологи, психотерапевты, клинические и практические психологи).

4. В основе причин аномального развития индивида, приводящих к формированию расстройств личности (психопатий), лежат два основных фактора – **биологический и социальный**. *Биологический фактор* обуславливается наследственностью (у родителей, отягощенных расстройствами личности, большая вероятность появления детей с аналогичными заболеваниями), вредоносным воздействием на внутриутробное развитие ребенка (алкоголизация, токсикоз, бесконтрольное употребление медикаментов и во время беременности), родовыми травмами. *Социальный фактор* опосредован отрицательным социально-психологическим и социально-педагогическим воздействием на детей и подростков в социуме (микросоциальной среде).

5. *Основными детерминантами дисгармоничности характера в подростково-юношеском возрасте в социальной сфере являются нарушения семейной экологии (депрессии, алкоголизация, асоциальное поведение родителей) и депривация (отвержение ровесниками)*. На субъективном уровне таковыми являются **депрессивные расстройства и высокий уровень тревожности**.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. – М., 1998.
2. Беличева С.Л. Основы превентивной психологии. – М., 1993.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие. – М., 2002.
4. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. – М., 2004.
5. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки группы риска. – СПб., 2005.
6. Психология: учеб. / под ред. А.А. Крылова. – М., 1998.

УДК [159.922.736.3+371-056.36]:37.015.3

В. Г. Казанская, Л. И. Логинова, Л. Г. Нагаева

Особенности понимания дидактического материала школьниками с нормальным и нарушенным психическим развитием

В статье ставится мало изученная, но значимая проблема понимания дидактического материала учащимися младшего школьного и подросткового возраста с нормальным и нарушенным психическим развитием. Авторы предлагают свою интерпретацию понимания этой проблемы.

The article examines less studied, but important problem of understanding of didactic material by schoolchildren with normal and retarded development. It is the understanding which determines success of school study and further mental development of the person.

The authors offer there own interpretation of understanding in the context of difficulties of studying.

Ключевые слова: понимание, его критерии и виды динамики, ошибка как критерий понимания, структура уровней. Отличия понимания у школьников с нормальным и задержанным развитием.

Key words: understanding, its criteria; mistake as a criterion of the understanding; parameters of estimation of understanding; structure of levels of understanding.

Проблема понимания относится к разряду значимых, но малоизученных с точки зрения механизмов, используемых субъектом средств, условий, препятствующих и стимулирующих этот процесс. Особое внимание уделяли пониманию когнитивисты, видя в нем сложность процесса познания (Дж. Брунер, М.С. Роговин и др.) Научный интерес представляет вопрос о понимании школьниками с нормальным и нарушенным психическим развитием предлагаемых заданий, составляющих содержание учебных

программ и не имеющих его. Понимание сопровождается различными сторонами жизни человека, без него невозможно познание, общение, совместная деятельность, установление межличностных контактов и т. п. Истоки изучения понимания следует искать в философской мысли, определившей направления и основные аспекты в его исследовании, которые в дальнейшем были рассмотрены психологами, педагогами, лингвистами и др.

В контексте философской теории познания задолго до психологических исследований в абстрактной форме рассматривались вопросы, связанные с пониманием. Важнейшими были проблемы его соотношения со знанием, чувственным и рациональным. В идеалистической философии проблемы понимания не существовало, так как оно якобы не являлось реальным психическим процессом, а служило для раскрытия разумом вполне понятных форм познания действительности. Материалистические философы в проблеме понимания усматривали определенное соотношение мысли и объективно существующей действительности. В связи с этим понимание анализировалось как процесс, протяженный во времени. Оно содержало несколько этапов. С точки зрения М. М. Бахтина, понимание – это процесс плавного перехода образа в символ.

Важное место в герменевтике отводилось методу интерпретации, т. е. пониманию и раскрытию внутреннего смысла текстов. Понимание сочетает в себе знание и его интерпретацию. В силу различных жизненных ситуаций одинаковая информация может пониматься разными людьми по-разному. В то же время эмоциональные состояния могут опережать словесную формулировку. Философский контекст выделяет результат познания, процесс познания, соотношение субъективного и объективного.

Впервые его внутренние механизмы понимания были выявлены представителями Вюрцбургской школы психологов, которые рассматривали его как особый внутренний процесс, обладающий структурными и динамическими компонентами. В связи с обучением представители функциональной психологии выделяют в понимании отчетливость, быстроту и опору на прошлый опыт [9].

Бихевиористы рассматривали понимание как связь между ситуацией и внешней средой. Б.Ф. Скиннер разработал концепцию «оперантное научение», в котором сложная реакция разлагалась на ряд простых, но каждый шаг сопровождался подкреплением и наблюдением за процессом действия и конечным результатом. А. Бандура выдвинул теорию научения через наблюдение, имитацию и идентификацию. В рамках этого подхода ученый

рассматривал понимание как фактор формирования новой формы адекватного поведения. Дж. Келли обратил внимание на ключевые моменты действий человека в новой ситуации: ориентировку, выбор, исполнение. В гештальт-психологии понимание определялось как внезапное возникновение решения, или озарение – «инсайт».

В операциональной теории интеллекта понимание было центральным понятием, поскольку экстраполировало умственное развитие в стадию интеллекта. Ж. Пиаже ввел понятия эгоцентризма и синкретизма мышления. Эгоцентризм присущ детям в дошкольном возрасте и проявляется в том, что ребенок понимает мир в контексте своего «Я», своих собственных потребностей. Сущность синкретизма заключается в том, что ребенок вычленяет из целого отдельные детали, но не может их связать между собой, соотнести части и целое. Эгоцентризм и синкретизм являются естественными стадиями на дооперациональном уровне интеллектуального развития ребенка. Таким образом, синкретизм «составляет переход между предлогическими механизмами и механизмами логическими» [18, с. 165], т. е. переход к логическому мышлению осуществляется опосредованно.

Отечественные ученые исследовали наиболее значимые для обучения проблемы, связанные с пониманием. Анализировалась связь понимания с мышлением, речью, житейским опытом (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Особое внимание уделялось разработке дидактических приемов, способствующих лучшему пониманию (А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, А.А. Смирнов, К.Д. Ушинский). Ученые определяют его как процесс идентификации, проекции, социальной перцепции, эмпатии, инсайта, интуиции, каузальной атрибуции и т. д. Особенно явственно проводит Выготский мысль о понимании, когда рассматривает формирование житейских и научных понятий, которые развиваются у детей по-разному. Ребенок может затрудняться в словесном определении понятия и в произвольном употреблении его, но «первое зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами, которые объясняются взрослым, но все-таки с живыми реальными вещами» [Там же, с. 262]

А.Р. Лурия обращает внимание на вспомогательные приемы понимания общего и внутреннего смысла сообщения. В устной речи это интонация, выделение слов или выражений акцентом, применение пауз, разного темпа, мимики, жеста и т. д. В письменной речи вспомогательные приемы – выделение абзацев, разрядка,

знаки препинания. Однако всегда необходима внутренняя самостоятельная работа [16, с. 217–223].

Признаки глубины, полноты, отчетливости были выделены А.А. Смирновым в контексте мнемической деятельности и позволяют измерить и оценить результат понимания. Он обусловлен познавательной потребностью, прошлым опытом человека и содержанием объекта понимания. Последнее весьма важно для выделения наиболее значимых признаков понимания в обучении.

Не обошел вниманием понимание и А.М. Матюшкин. По его мнению, понимание зависит от прошлого опыта. Понимание выступает как показатель усвоенных знаний и умения творчески применять усвоенное в новых условиях.

Правильность решения задачи зависит от умения установить существенные отношения. Для этого важно понять, какое свойство объекта понимания отвечает требуемым условиям задачи. Если объект понимания знаком человеку, то он узнается и определяется его категория. Если же объект понимания включает в себя новую информацию, то взаимодействует старое с новым, в результате которого это новое знание включается в контекст уже имеющихся знаний. Показателем высокого уровня овладения материалом является способность человека самостоятельно им оперировать, решать творческие задачи. Неформальное усвоение знаний и их творческое применение в новых, ранее не встречавшихся ситуациях также опирается на понимание [там же, с.106].

У детей, имеющих задержки психического развития, следует учесть, что дизонтогенез влияет на трудности обучения и адаптации к учебным требованиям (Власова Т.А., Иванов Е.С., Исаев Д.Н., Певзнер М.С. и др). Умственное развитие детей с ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования высших психических функций (мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения, речи), отставанием в созревании эмоционально-волевой сферы, снижении познавательной активности. Нарушение умственного развития приводит к недостаточности, фрагментарности знаний об окружающем мире. В сочетании с замедленным темпом формирования высших психических функций это нарушает процесс выполнения учебного задания уже на этапе восприятия. Изучение понимания в условиях дизонтогенеза как целостного явления не проводилось.

Для учащихся среднего возраста и имеющих задержку психического развития были выбраны задачи, отвечающие как требованиям исследования, так возрастным и психофизиологическим особенностям испытуемых. В диагностической

программе использовались восемь задач, предполагавших 11 решений. Все задачи как для младших школьников, так и подростков, моделировали проблемные ситуации по принципу гештальт-тестов. Две задачи для подростков содержали только графический материал (задача 1 и 5), три – только вербальный (задачи 2,3,4), остальные – сочетание вербального и невербального материала (задачи 6, 7, 8). Задачи имели разный уровень сложности. Всего в эксперименте использовалось 14 задач.

Одни предлагаемые для выполнения задания включали в себя дидактический материал из учебных программ. Другие не содержали его, однако в обоих случаях требовалось проанализировать условия заданий, найти самый лучший или оригинальный способ решения.

Для формирующего эксперимента использовались методы психологической коррекции. Программа психокоррекции включает 20 занятий. Занятия проводились в малых группах. В них входили 2–3 испытуемых экспериментальной группы. Это позволяло осуществлять индивидуальный подход и обсуждать процесс решения заданий коллективно.

Мы рассматриваем ошибку как индикатор системы ориентиров, сигналов, умственных действий в процессе понимания (В. Кулич). Ошибка, предполагая рефлексия по поводу выполняемых действий, активизирует процесс понимания и осмысление результата.

Количественная обработка экспериментальных данных проводилась с помощью методов математической статистики. Использовалась компьютерная программа Statistic 6. Сравнение средних значений по t -критерию позволило выявить значимые и достоверные ($p \leq 0,001$) различия при сопоставлении экспериментальных данных.

Корреляционный анализ дал возможность определить значимые связи между различными показателями понимания, математически обосновать уровни понимания, их системную организацию и структуры уровней в различных группах.

Перейдем к оценке, параметрам и критериям выполнения заданий. Они были следующими (табл. 1).

Оценка понимания заданий

Критерии оценки	Параметр оценки
Особенности мыслительных операций	Логические операции Переход конкретных операций в логические Переход логических операций в конкретные Конкретные мыслительные операции
Стратегии понимания	Аналитическая Эмпирическая Ассоциативная
Временные признаки	Сукцессивность Симультанность
Объем	полный ограниченный
Целостность	Конструктивная целостность Частичная целостность Фрагментарная целостность
Отчетливость	Четкость Недифференцированность Диффузность
Адекватность	Адекватное понимание Неадекватное понимание(непонимание)

Табл. 1 показывает, что для выявления особенностей процесса понимания предложены критерии оценки мыслительных операций, способа и времени поиска решений. Результат понимания оценивался по параметрам объема, целостности, отчетливости и адекватности даваемых испытуемыми ответов. Эти критерии использовались для анализа понимания предлагаемых заданий испытуемыми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками. Кроме того, определялось значение ошибки и подсказки как индикатора процесса понимания. Перейдем к результатам исследования, затем их обсудим.

Результаты исследования и их анализ

Вначале дадим суммарную оценку всех результатов, полученных в констатирующем эксперименте с испытуемыми младшего школьного возраста (в баллах):

- пространственно-образная задача – 150 баллов;
- на осведомленность – 145 баллов;
- на понятливость – 119 баллов;
- с недостаточной полнотой данных – 146 баллов;
- математической – 106 баллов;
- лексико-грамматической – 151 балл.

Все данные показаны в последовательности их предъявления детям.

Оказалось, что на полноту понимания детьми в младшем школьном возрасте влияет количество данных в содержании задачи, их избыточность и недостаточность. При обилии информации дети пропускают необходимые для анализа предметы и признаки. В результате объект понимания остается недостаточно раскрытым. Это было характерно для математической задачи. Пятая часть испытуемых обращала внимание только на то, что конкретно указало на возраст человека, а данные, предъявленные в скрытой форме, не использовались. Между тем и нехватка данных может привести к неполному пониманию (задача о собаках). Большинство учащихся (85 %) указали только один признак (цвет собаки), который можно было установить из условия, а второй (размер) называли наугад. Поэтому можно сказать, что на полноту понимания влияют расположение образного материала в пространстве, избыточность или недостаточность данных в условии задачи.

Низкий уровень понимания можно было встретить тогда, когда в реальной жизни дети не сталкивались с объектом понимания. Например, при объяснении необходимости сдачи экзаменов в вуз 40 % проявили неглубокое понимание («Экзамены надо сдавать, потому что жизнь впереди и работа», «Чтобы узнать, на кого человек пойдет учиться»). Однако если их спрашивали: «Почему при переходе в следующий класс школьники пишут контрольную работу?» испытуемые отвечали правильно: «Чтобы проверить знания». Это свидетельствует о том, что глубина понимания зависит у младшего школьника от того, прямо или косвенно сталкивался он с этим явлением в жизни.

Неглубокое понимание наблюдалось у третьей части испытуемых при выполнении задания на осведомленность. Учащиеся отвечали: «Солнце заходит за лесом, за морем, в космосе» и т.п. Однако с географическим понятием «запад» ученики ознакомились при изучении темы «Ориентирование». Явление захода солнца не имело прямого отношения к теме урока и упоминалось косвенно. В связи с этим неглубокое понимание проявлялось тогда, когда содержание задания имело косвенный смысл, в опыте школьника понятие использовалось редко.

Нулевой уровень понимания обнаружился в задании на понятливость у пятой части испытуемых. Особенно ярко это обнаружилось в математической задаче, где жизнь человека могла определяться абсурдно – 444 годами.

В младшем школьном возрасте, а также у ослабленных и с задержанным развитием подростков на понимание могли влиять индивидуальные и индивидуальные особенности – навыки, темп деятельности, тревожность, истощаемость, учебные знания, особенности мышления, умения, а также житейский опыт. Сошлемся в качестве примера на табл.2, где представлена выборка испытуемых экспериментальной группы из 10 человек. (Специально испытуемые не отбирались.)

Таблица 2

Влияние индивидуальных особенностей учащихся на понимание пространственно-образной задачи

	Испытуемые	Индивидуальные свойства учащихся			Уровень понимания		
		Работоспособность		Школьная тревожность	средний	низкий	Нулевой
		истощаемость	темп				
1	Таня П.		+	+			+
2	Оля К.		+	+			+
3	Коля В.		+	+		+	
4	Мира Г.			+		+	
5	Валя В.			+		+	
6	Мая Щ.		+			+	
7	Ваня О.	+			+		
8	Коля И.	+		+	+		
9	Петя Г.	+		+	+		
10	Нина П.	+			+		

Примечание. Знак + означает наличие признака

Табл. 2 показывает, что тревожность и медлительность сильно мешают пониманию, влияют на понимание и истощаемость. Истошаемые дети боялись обратиться за помощью, к тому же они сильно волновались и боялись совершить ошибку. Объем информации был велик для тревожных испытуемых. Дети с нулевым уровнем тревожны и медлительны, со средним - истошаемы. У некоторых школьников тревожность была связана с медленным темпом деятельности. Истошаемость проявилась посредством ошибок в понимании явных и скрытых данных. Объем информации оказался слишком велик и сложен для детей с истошаемой нервной системой. Некоторые испытуемые стремились быстрее написать ответ. В результате уровень понимания был нулевой. У других страх быть неуспешными, неуверенность в своих действиях повлияли на процесс понимания. Они блокировали осмысление требования и решение задачи. Высокая истощаемость проявлялась в том, что испытуемые искажали данные, пропускали их, допускали ошибки в преобразовании. В результате высокой

истощаемости порог понимания был низким. Учащиеся с низким уровнем понимания испытывали трудности из-за житейских представлений. («Солнце заходит за лесом», «за крышей», «на заходе»). При решении задачи на понятливость, школьники показали низкий или нулевой уровень (40 % и 25 %). Они отказались отвечать или аргументировали свое решение тем, что «надо переходить из класса в класс, так и в институте». В математической задаче испытуемые испытывали самые большие трудности. За ее решение они получили всего 106 баллов, что было наиболее низким результатом. В ней количество анализируемых показателей равнялось десяти, пять из которых были выражены числами, а пять – словами (год, месяц, неделя, день, час). Задача требовала от школьников сообразительности и умения перевести словесную информацию в числовую. Необходимо было обнаружить не столько явные данные (количество лет, месяцев, дней, часов), сколько скрытые. Они были предъявлены косвенно и требовали преобразований (превращение часов в сутки, суток в недели, недель в месяцы, месяцев в годы). Преобразованные показатели необходимо было сложить, чтобы узнать, сколько лет прожил человек. Не замечая скрытых данных, складывали все числа и получали в сумме 220. По их мнению, столько лет прожил человек.

Основная трудность математического задания заключалась в перегруженности значимой информацией. Задача предлагалась детям вне контекста урока. Математические знания (количество месяцев, недель, дней в году) имелись в опыте школьников. Были сформированы и вычислительные операции сложения, вычитания, умножения и деления в пределе сотни. Но не было контекста, в котором могли быть использованы эти знания, поэтому понимание было затруднено. Чтобы предотвратить ошибку и способствовать пониманию, учителю следовало дать информацию о продолжительности жизни человека или решать с детьми подобные задачи. Контекст мог создаваться не только содержанием задания, но и житейским опытом детей. Если в контексте содержались элементы опыта, то наступало понимание. Это можно было наблюдать в решениях школьников, имевших родственников, которые поступали в институты или уже в них учились.

Следовательно, существуют объективные и субъективные факторы понимания. Объективные содержатся в самом дидактическом материале, заданиях, представленных наглядно или графически, с явным текстом или зашифрованным, большом по объему или небольшом, с элементами прошлого опыта или без них (задачи по аналогии или новые) и т. п. Анализ субъективных факторов, влияющих на понимание, позволяет говорить о структуре

субъектного опыта (психофизиологические, социально-психологические и когнитивные компоненты). Индивидуальные свойства, житейский опыт, знания и учебные навыки школьников не были нейтральными для достижения понимания и его динамики.

Анализ решений позволил установить четыре уровня понимания: на нулевом понимании нет, на низком понимание неглубокое, на среднем понимание глубокое, неполное, неотчетливое, высоком – глубокое, полное, отчетливое.

Устойчивая динамика характерна для испытуемых, выбравших при повторном решении задачи ответ, аналогичный предыдущему. При этом менялось содержание понимания, а уровень оставался прежним. Устойчивость уровня понимания наблюдалась в 65 случаях (из 300). Из них дважды проявлялось непонимание, в 37 решениях – неглубокое понимание, в 26 – глубокое, неполное. Анализ учебной динамики показал, что она может быть обусловлена несколькими причинами. Отсутствие изменений в понимании у школьников было вызвано наличием собственных представлений о явлении или понятии в субъектном опыте. Они создавали у испытуемых иллюзию понимания. Имели значение в понимании их возрастные особенности. Некоторые ученики младшего школьного возраста самостоятельно не могли установить недостаточность полноты и отчетливости своего понимания. Главным желанием было угадать правильный ответ.

Кроме поступательной и устойчивой динамики, была обнаружена регрессивная. В 22 случаях учащиеся в условиях подсказки предъявляли ответ, соответствующий более низкому уровню понимания, чем без нее. В целом регрессивное движение происходило от среднего уровня к низкому.

Таким образом, было установлено, что педагогическая подсказка по-разному влияет на понимание у учащихся. У большинства школьников, благодаря подсказке, актуализируются имеющиеся в субъектном опыте знания, умения и пр.

Как и у младших школьников, у подростков остались те же критерии, кроме новых в связи с особенностями развития интеллекта, например, особенностей мыслительных операций, стратегий понимания, объема понимания. Поэтому стали анализировать содержание решений задач и ошибки. Анализ выполнения испытуемыми экспериментальных заданий показал различия в способах и процессе поиска ответов, а также полученных решений. Это послужило основой для выявления перехода конкретных мыслительных операций в логические, логических – в конкретные стратегии и характера процесса

понимания, а также объем, целостность, отчетливость и адекватность его результата.

В ряде случаев испытуемые опирались на установление причинно-следственных, выделяли существенное.

В ходе решения задачи на определение целостности события (задача 1а), представленного в последовательных картинках, испытуемая Ксения Л. определила как не соответствующий событию эпизод № 5.

При объяснении своего решения она сказала: «Здесь художник нарисовал совсем другую картину. Она не похожа на то, на что он (художник) смотрит. На картине есть горы ... или лес, а на природе нет. (Указывает на изображение гор на картине художника) На картине у художника дом совсем другой, он по-другому стоит и вообще не такой, как на самом деле. (Поочередно указывает на изображение дома на ландшафте и картине художника. Жестом обозначает различия в изображении дома: окна, крыша, дверь, труба.) Вот и получается, что картина у художника другая, она не подходит сюда. На всех остальных рисунках на картине художника появляется то, что он видит, а на этой – нет. Этот рисунок № 5 нужно исключить. Он лишний. Тогда будет правильно».

Испытуемая выделяет существенные компоненты события в целом: а) действия художника; б) специфические черты ландшафта; в) специфические черты картины, нарисованной художником. При этом она анализирует существенные качества каждого компонента: а) «художник *смотрит*», «художник *рисует*»; б) отсутствие «*на природе*» леса (или гор), особенности дома, его пространственное положение, внешний вид; в) на картине наличие леса (или гор), особенности дома, его пространственное положение («*по-другому стоит*») и внешний вид («*не такой*»). Кроме того, испытуемая анализирует константный и динамический компоненты события. В качестве константного компонента события выступает «*природа*», «*то, на что художник смотрит*», «*то, что он видит*», так как во всех последовательно меняющихся эпизодах ландшафт одинаков. В качестве динамического, последовательно меняющегося компонента выступает изображение на картине художника: «*на всех остальных появляется*». Таким образом, определяются объекты сравнения: ландшафт и постепенно меняющееся изображение на картине художника.

Испытуемая сравнивает объекты. Все, что нарисовано на картине художника, сопоставляется с ландшафтом («*природой*»). Ландшафт предстает как инвариантный признак – эталон сравнения, а изображение на картине художника как объект сравнения. Внимательно анализирует другие компоненты картины.

На основании логического вывода испытуемая определяет решение задачи: «Этот рисунок № 5 нужно *исключить*. Он *лишний*. Тогда будет правильно». Слова «*исключить*» и «*лишний*» являются ключевыми в задаче и определяют требуемое. Таким образом, в объяснении испытуемой выявляется опора на условие задачи при выделении искомого. Это, в свою очередь, определяет соответствие искомого требуемому.

Сходный характер мыслительных операций выявляется и при решении вербальной задачи. Испытуемая Екатерина Б. так воспроизводит рассказ:

Текст	Воспроизведение испытуемой
<p>Муравей захотел напиться и спустился вниз, к ручью (1). Волна захлестнула его, и он начал тонуть (2). Пролетавшая мимо голубка заметила это (3) и бросила в ручей ветку (4). Муравей взобрался на эту ветку и спасся (5). На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть(6). Он подполз к нему и укусил его в ногу (7). Охотник вскрикнул от боли (8), выронил сеть (9). Голубка вспорхнула и улетела (10)</p>	<p><i>Муравей захотел пить. Он спустился к ручью (1), но волна захлестнула его, и он начал тонуть (2). Голубка увидела его (3) и бросила ему ветку (4), муравей ухватился за ветку и так спасся (5). На следующий день муравей увидел, как охотник пытается поймать голубку в сети (6). Муравей подполз и укусил охотника за ногу (7). Охотник от неожиданности (8) выпустил сеть (9). Не попала в сети голубка (10)</i></p>

Изложение несколько отличается от текста. При воспроизведении рассказа испытуемая опирается на анализ содержания, выявление смысловых компонентов, определение их взаимосвязей и последовательности хода событий, установление причинно-следственных связей.

При этом изложение содержит несколько семантических и эмоциональных несовпадений с текстом, которые не искажают логики и сути повествования. Это проявляется в том, что испытуемая вносит в изложение эмоциональные и логические акценты. Например, она пишет «и **так** спасся», в то время как текст содержит эмоционально нейтральное указание на факт «и спасся». Указание на предмет опасности: «... муравей увидел, **что охотник хочет** поймать ...», испытуемая в своем изложении заменяет указанием на опасное действие (процесс): «...муравей увидел, **как охотник пытается** поймать ...». Тем самым в изложении акцентируется само опасное действие. Заключение повествования в изложении испытуемой содержит эмоциональное логическое усиление (акцент): «**Не попала в сети голубка**». Такое окончание вступает в противоречие с описательной нейтральностью

оригинальной концовки рассказа: «Голубка вспорхнула и что название сформулировано иносказательно в виде поговорки. Оно имеет форму третьего лица множественного числа, что отражает общее для всех людей правило (или норму), касающееся моральной стороны социальных отношений. Поэтому можно сказать, что название несет социально-ценностную нагрузку, по своей сути соответствующую иносказанию текста. Понимание рассказа основывалось на использовании испытуемой логических операций.

В описанных случаях понимание опирается на *логические операции*.

Наряду с вышеописанными встречались и такие решения, где демонстрируется иной характер мыслительных операций.

При решении задачи на определение целостности события испытуемый Антон С. сказал, что исключить нужно эпизод № 5, потому что «он мне не нравится». На просьбу экспериментатора пояснить, чем именно этот эпизод не нравится, испытуемый ответил, что «он какой-то не такой». Более конкретного пояснения подросток дать не смог.

При решении задачи 5 («Прогрессивные матрицы Равена») испытуемый Александр Г., выполняя задание А10, говорит: «Подходит № 6, потому что на нем такие же полоски».

Антон С.)

Испытуемый выбирает фрагмент, имеющий два существенных признака сходства: чередование черных и белых горизонтально расположенных треугольников, три существенных признака различия. Объяснение испытуемого свидетельствует об ориентации только на внешнее визуальное сходство выбранного им фрагмента с матрицей.

Во всех приведенных выше объяснениях испытуемый указывает только один признак, на основании которого он делает заключение. И действительно, на первый взгляд выбранные им варианты решения похожи на то, что изображено на матрице. Сама структура матрицы не проанализирована, решения принимались на основе определения образного внешнего сходства.

При решении задач на основе вербального материала выявляется сходный характер мыслительных процессов

В ходе эксперимента выявились различные стратегии решения задач испытуемыми.

При решении задачи на определение целостности события, представленного в последовательных картинках (задача 1а), испытуемый Максим М., указывая на эпизод № 1, говорит: «*Не подходит вот этот, первый*». Объясняя свое решение, он сказал:

«Тут же везде художник рисует, а тут не рисует. Если он художник, должен рисовать. А если не рисует, то значит эта картинка лишняя. Ее надо убрать, и все будет как надо». Испытуемый принимает решение, основываясь на стереотипном представлении о деятельности художника: **«Если он художник, должен рисовать»**. Данное представление активизируется рядом эпизодов, на которых художник рисует картину. При этом условие и содержание задачи не анализируется. Логическое заключение испытуемый делает на основании активизированной аналогии: **«... если не рисует, то значит ...»**. Данная аналогия выступает для испытуемого определяющей правильность (адекватность) решения: **«... и все будет, как надо»**.

Приведенные выше примеры демонстрируют стратегию, направленную на *поиск аналогии* со знакомым образом. Именно этот образ выступает в качестве основного признака, определяющего решение. Умственная деятельность ориентирована на «неаналитическое» схватывание образа (по К. Дункеру), аналогичного уже имеющемуся знанию испытуемых. Такая стратегия, как было показано, приводит к неадекватности понимания. Однако в нашем исследовании было выявлено, что стратегия поиска решения по аналогии может привести и к адекватному решению.

Так, при решении задачи на восстановление пословиц (задача № 7) у некоторых испытуемых аналогия выступала как основа понимания целостной структуры пословицы.

Например, испытуемый Кирилл А. в первом столбике читает отрывок пословицы: «Считают...». Отводит взгляд от бланка и говорит: *«Считаю-считают ... Это я знаю, ... про цыплят. Точно. Цыплят по осени считают»*. После этого он начинает просматривать отрывки во второй колонке. *«Вот, нашел»*. Он смотрит на число рядом с отрывком и говорит: *«Четырнадцать»*. Затем смотрит: *«А здесь два. Получается, сначала два, потом четырнадцать»*. Хочет записать код, но останавливается и говорит: *«Сначала же должно быть четырнадцать. Точно»*. Он записывает код в таблицу решений: «142». Чтение испытуемым одной части пословицы по ассоциации выявило припоминание: **«Это я знаю... про цыплят»**. Видно, что осуществлялся анализ соответствия решения требуемому, а *аналогия* со знакомым образом формировала стратегию понимания, которая, однако, приводит к нахождению искомого, соответствующего требуемому.

Было выявлено, что нахождение решения может проходить по-другому.

Испытуемый Гриша К. в задаче на восстановление пословиц (задача № 7) читает фрагмент пословицы в седьмой строке первого столбца: «*На всякого мудреца...*». Отводит глаза от бланка и говорит: «*Ну и что, я не знаю как там дальше*». Смотрит на второй столбец: «*Надо поискать, где-то должно быть*». Он читает первую строку вслух: «*Что блестит. Это уже было*». Затем читает вторую: «*Пока горячо – это про железо, не то*». Третья строка вызывает некоторое замешательство: «*Знай свой шесток...*». Он повторяет прочитанное еще раз и говорит: «*Не помню, надо попробовать вместе. Знай свой шесток, на всякого мудреца. Не-а. А так: на всякого мудреца, знай свой шесток. Ерунда какая-то. Не подходит. А дальше? Что там осталось?*» Он просматривает второй столбец: «*Вот, нашел. Сначала было: «На всякого мудреца»* (записывает код 7), *потом «довольно простоты»* (добавляет код 16). Потом он читает пословицу полностью: «*На всякого мудреца довольно простоты*». На просьбу экспериментатора объяснить значение пословицы испытуемый отвечает: «*А я не знаю*». На вопрос: «*Почему ты считаешь, что это пословица?*», он отвечает: «*Потому что подходит, больше уже ничего не осталось*».

Испытуемый в ходе решения задачи перебирает различные варианты пока не находит, по его мнению, соответствующую часть пословицы. Однако полностью иносказательный смысл пословицы он не осознает. Восстанавливая последовательность фрагментов пословицы, он исходит из алгоритма получения информации. Ту часть пословицы, которую прочитал вначале, он ставит первой. Так, определяющим при восстановлении порядка логических составляющих для испытуемого выступает не общий подтекст пословицы, а случайный «подходящий» фактор. Основным критерием соответствия найденного решения требуемому становится: «*А здесь два. Получается, сначала два, потом четырнадцать*». Хочет записать код, но останавливается и говорит: «*Сначала же должно быть четырнадцать. Точно*». Он записывает код в таблицу решений: «142».

Чтение испытуемым одной части пословицы по ассоциации выявило припоминание: «***Это я знаю... про цыплят***». Видно, что осуществлялся анализ соответствия решения требуемому, а аналогия со знакомым образом формировала стратегию понимания, которая, однако, приводит к нахождению искомого, соответствующего требуемому.

Результаты

Испытуемыми с ЗПР было допущено в 3,3 раза больше ошибок, чем испытуемыми контрольной группы. В задачах со смешанным

материалом учащиеся с ЗПР допустили в 2,8 раза больше ошибок, чем учащиеся массовых школ. При решении задачи 8 б, требующей обобщения на основе анализа вербальной и невербальной информации, в экспериментальной группе происходит резкое увеличение количества ошибок, а в контрольной группе – такое же резкое снижение. В этой задаче учащиеся с ЗПР допустили в 12 раз больше ошибок, чем нормально развивающиеся школьники. Ошибка стала индикатором понимания, поскольку обладала большим диагностическим потенциалом.

Как отмечалось в исследованиях мышления и познавательной деятельности школьников (К. Дункер, В. Кулич, Л. Секей и др.), ошибка указывает на «пораженные» процессы понимания.

При решении экспериментальных задач испытуемые обеих групп сделали разное количество ошибок, «качество» которых было различным.

Представим данные о количестве ошибок в контрольной и экспериментальной группе в табл. 3.

Таблица 3

Ошибочные действия испытуемых

Задача Группа	Количество ошибок (% от возможных ошибок)											Средне групповой показатель
	1 а	1 б	2	3	4 а	4 б	5	6	7	8 а	8 б	
Экспериментальная	50	75	31,8	27,5	59,5	80	36,3	9,4	47,5	36,0	60	37,5
Контрольная	22,5	27,5	13,5	9	13,3	22,5	17,1	9,4	25,5	12,5	5	16,1
Достоверность различия												$p < 0,001$

Табл. 3 показывает, что ошибки допускали все испытуемые, но в экспериментальной группе в 2,3 раза больше. Они по-разному распределяются в зависимости от типа и сложности задачи.

В среднем в задачах, содержащих только невербальный материал, испытуемые с ЗПР ошибались в 2,2 раза чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники. В задачах, основанных на вербальном материале, содержащем индизонотательный подтекст, испытуемыми с ЗПР было допущено в 3,3 раза больше ошибок, чем испытуемыми контрольной группы. В задачах со смешанным материалом учащиеся с ЗПР допустили в 2,8 раза больше ошибок, чем учащиеся массовых школ. При решении задачи 8 б, требующей обобщения на основе анализа вербальной и невербальной информации, в экспериментальной группе происходит резкое

увеличение количества ошибок, а в контрольной группе – такое же резкое снижение. В этой задаче учащиеся с ЗПР допустили в 12 раз больше ошибок, чем нормально развивающиеся школьники.

Обращает на себя внимание то, что при решении задачи 6, требующей установления и соблюдения определенного алгоритма действий, испытуемые обеих групп допустили одинаковое количество ошибок, которое составило 9,4 % от всех возможных неправильных решений в задаче. Это может говорить о том, что учащимся с ЗПР следование константному алгоритму умственных действий доступно в той же мере, что и нормально развивающимся школьникам.

Таким образом, количество ошибок, допущенных испытуемыми обеих групп, показывает как общие, так и специфические проявления степени трудности понимания экспериментальных задач. Общей является тенденция к увеличению количества неверных решений в обеих группах по мере усложнения задач. Это свидетельствует о том, что понимание, основанное на анализе скрытых связей, представляет определенную трудность как для учащихся с ЗПР, так и для их нормально развивающихся сверстников. Особенностью испытуемых с ЗПР является значительно большее, чем в контрольной группе, количество ошибок: в 2,2 раза при решении невербальных задач, в 2,8 раза при решении задач со смешанным материалом и 3,3 раза при решении задач с индизоморфным вербальным материалом (табл. 4).

Таблица 4

Ошибки, свидетельствующие
о логических мыслительных операциях

Задача Группа, %	Количество испытуемых, %								Средне групповой показатель
	1 а	1 б	2	4	5	6	7	8	
Экспериментальная	5	2,5	42,5	25	35	35	32,5	0	24,4
Контрольная	0	0	57,5	17,5	27,5	0	0	7,5	12,5
									p<0,001

Как видно из приведенной таблицы, ошибки, связанные с логическими мыслительными операциями, встречаются у испытуемых обеих групп. Однако у испытуемых с ЗПР их значительно – почти в два раза – больше.

Примечательно, что логические операции приводят к ошибочным действиям испытуемых контрольной группы в трех вербальных задачах (задача 2, 3 и 8) и в одной невербальной задаче. В то же время у испытуемых экспериментальной группы ошибки данного типа встречаются как в задачах, основанных на невербальном материале (задачи 1а, 1б, 5), так и в задачах с использованием вербального материала (задачи 4а, 4б, 7).

Таким образом, логические операции, приводящие к ошибкам у испытуемых с ЗПР, встречаются почти в два раза чаще, чем у нормально развивающихся школьников, а конкретные мыслительные операции у испытуемых с ЗПР представлены в 3,5 раза больше, чем у испытуемых контрольной группы (табл. 5).

Таблица 5

Ошибки, свидетельствующие о переходе логических мыслительных операций в конкретные

Задача \ Группа	Количество ошибок (% от возможных ошибок)									
	1а	1б	2	4а	4б	5	7	8 а	8 б	Средне групповой
Экспериментальная	32,5	0	62,5	29,5	45	7,3	13,8	0	27,5	7,2
Контрольная	62,5	20	65	0	17,5	12,6	13	5,5	2,5	7,3
Достоверность различия										p>0,01

В экспериментальной группе наибольший процент ошибок выявляется при решении задач, содержащих вербальный графический материал (задача 2) и вербальный материал с инносказательным подтекстом.

Исследования показали, что в сравнении с контрольной группой испытуемые с ЗПР допускали значительно больше ошибок при решении задач с различным материалом: невербальным – в 2.2 раза; смешанным – в 2,8 раза; инносказательным вербальным – в 3, 3 раза. Обратило на себя внимание то, что при решении задачи 6, требующей установления и соблюдения определенного алгоритма действий, испытуемые обеих групп сделали одинаковое количество ошибок – 9, 4 %. Это может говорить о том, что учащиеся с ЗПР решают задачи, следуя константному алгоритму действий так же, как и школьники с нормальным развитием.

Ошибки показали различные характеристики процесса и результата понимания у испытуемых контрольной и экспериментальной групп, т. е. подростков с нормальным и задержанным развитием. Так, процесс понимания у учащихся с ЗПР

включает в себя преобладание конкретных операций (28,8 %), осуществляется по ассоциативной стратегии (27,6 %), имеет симультанный характер (53,2 %). Результат понимания у этих испытуемых характеризуется ограниченностью объема (36,3 %), фрагментарностью (21,1 %), диффузностью (25,9 %), неадекватностью (37,4 %).

У испытуемых контрольной группы больше представлены логические операции (78,5 %), аналитическая стратегия (84,9 %), сукцессивность (91,5 %), полный объем (84,8 %), четкость (84,8 %) и пр. Экспериментальные данные позволили выделить четыре уровня понимания у подростков с нормальным и задержанным развитием – операциональный (он соответствует высокому уровню с глубоким, полным, отчетливым пониманием у младшего школьника), сенсорный (соответствует нижнему уровню у младшего школьника), операционально-сенсорный (соответствует среднему уровню понимания у младшего школьника), сенсорно-операциональный (соответствует уровню ниже среднего у младшего школьника). У нормально развивающихся школьников прекращение аналитической активности происходило в связи с нахождением знакомого объекта, который выступал как требуемое искомое. У учащихся ЗПР чаще всего причиной соскальзывания к сенсорности чаще всего была истощаемость нервной системы. Дадим в табл. 6 сравнение уровней понимания в обеих группах.

Таблица 6

Структура уровней понимания

Уровень	Количество решений в группах, %	
	Экспериментальная	Контрольная
Операциональный	59,8	78,5
Сенсорно-операциональный	4	6,4
Операционально-сенсорный	17,2	7,3
Сенсорный	29	8,3

В табл. 6 представлено, что подростки с задержкой психического развития показывают качественные особенности понимания, в частности, имеют меньше продуктивных уровней (операционального), больше сенсорных, характерных для более низших этапов психического развития (у младших школьников).

При проведении формирующего эксперимента и в условиях психологической коррекции с учащимися ЗПР (экспериментальной группы) произошли количественные и качественные изменения. В

частности, после коррекции увеличилось наличие логических операций, аналитичность, успешность, полнота объема, четкость и адекватность. Однако после коррекции сохранились значимые различия между данными контрольной и экспериментальной группы ($p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что дизонтогенетические особенности понимания у учащихся с ЗПР остались значимыми. Таким образом, в результате коррекции понимание стало более продуктивным. Доля операционального уровня после коррекции увеличилась на 5,5 % ($p < 0,001$). Значение переходных уровней возросло в 2 раза, а показатели сенсорного уровня снизились в 2, 3 раза.

Выводы

Понимание можно оценить по особенностям мыслительных операций, стратегиям поиска решений, объему, глубине, отчетливости, времени, необходимому для поиска положительного результата решения задачи.

Ошибка является необходимым элементом учебной деятельности, поэтому должна быть вовремя обнаружена, идентифицирована и измерена. Своевременное ее распознавание предполагает активизацию мыслительной деятельности, способствует формированию познавательного субъектного опыта и школьной успешности.

Понимание у школьников с нормальным развитием характеризуется преобладанием операционального уровня. В ситуациях повышенной сложности может быть сенсорное понимание с последующим переходом в операциональное.

Понимание у школьников с нормальным развитием характеризуется преобладанием операционального уровня. В ситуациях повышенной сложности может быть сенсорное понимание с последующим переходом в операциональное.

При психологической коррекции у учащихся с ЗПР значительно реализуется продуктивный потенциал операционального уровня понимания, что способствует более высоким возможностям их умственного развития, быстрее распознаются ошибки.

Список литературы

1. Богачек И. С. Специфика понимания детьми с задержкой психического развития графических изображений. дис... канд. психол наук. – СПб., 2002. – 237 с.
2. Брунер Дж. Психология познания.– М.: Прогресс, 1977.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии.– СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Зак А.З. Учимся мыслить, стараясь рассуждать: как проверять и развивать логическое мышление детей 6–15 лет.– М.: Фолиум, 1996.

6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.: изд-во ин-та психологии РАН, 1994.
7. Иванов Е. С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе // Психология детей с задержкой психического развития: хрест.: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003.
8. Казанская В.Г. Подросток: Трудности взросления. Книга для педагогов, психологов, родителей.- СПб.: Питер, 2008.
9. Как преодолеть трудности в обучении чтению: Упражнения, задания, конспекты занятий. / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – М.: ОСЬ – 89, 2001. – 239 с. ISBN 5-86894-283-3
10. Логинова Л. И. Особенности процесса понимания у учащихся с задержкой психического развития: автореф. дис... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: изд-во МГУ, 1979.
12. Нагаева Л. Г. Психологические особенности понимания в младшем школьном возрасте: автореф. дис... канд. психол. Наук.– СПб., 2000.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
14. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1987.
15. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы организации образования // Психология развития человека как личности: избр. тр.: в 2 т. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2.

УДК 159.922.8

В. Е. Капитанаки, В. Ю. Капитанаки

Анализ представлений студентов о психологическом консультировании

В статье рассмотрены проблемы обучения студентов по дисциплине «психологическое консультирование», проанализированы представления студентов о таком виде психологической работе как консультировании, в зависимости от специализации, формы обучения, возраста и т. д.

The article deals with the problem of teaching students on the subject of «psychological consultation», it reviews the students' perception of such forms of psychological work as consultation, depending on the specialization, forms of learning, age, etc.

Ключевые слова: психологическое консультирование; представления студентов; мотивация учебной деятельности студентов.

Key words: psychological consultation, student perception, motivation of training activities of students.

В практике психологического консультирования ежедневно приходится сталкиваться с важнейшими аспектами жизни человека. Консультант всегда совместно с клиентом обсуждает незначительные и существенные проблемы своего подопечного и стремится помочь клиенту:

- разобраться в мотивировке повседневных выборов и наступающих последствий;
- разрешить множество эмоциональных проблем и запутанные межличностные отношения;
- преодолеть чувство внутреннего хаоса;
- сделать непонятное и изменчивое позитивным и целесообразным.

Поэтому консультант должен осознавать, кто он, кем может стать и каким его надеется видеть клиент. Представляет ли собой консультант друга клиента, профессионального советчика, эксперта, спутника клиента в блужданиях по закоулкам жизни или гуру – излучателя абсолютной истины?

Актуальность данной работы определяется, с одной стороны, крайней остротой тех общественно значимых проблем, в решении которых психологическое консультирование призвано внести свой вклад. Это, прежде всего, проблемы семьи, социально-психологические последствия научно-технической революции, связанные с отчуждением людей друг от друга, кризисом традиционных ценностей, проблемы психического здоровья населения и пр.

С другой стороны, актуальность предлагаемой работы обусловлена самой ситуацией, складывающейся в психологии в связи с быстрым развитием в последние годы такой ее практической части, как психологическое консультирование, что требует от специалистов не только расширения их методического арсенала и соответствующего круга психологических идей, но, также, и классификации уже имеющегося опыта, выделения определенных научно-методических подходов, более ясного обозначения позиций.

Целью исследования являлось изучение представлений студентов о таком виде психологической помощи, как консультирование. В основном были затронуты такие аспекты, как личность психолога-консультанта, профессиональная подготовка консультанта и значимость консультирования в системе психологической помощи. А так же, динамика отношения студентов к учебной дисциплине «Психологическое консультирование».

Личность консультанта выделяется почти во всех теоретических системах как важнейшее целительное средство, в процессе консультирования, подчеркиваются то одни, то другие ее черты. Известный английский психоаналитик венгерского происхождения

М. Balint в 1957 г. говорил о полном забвении того, что психологическое консультирование и психотерапия – это не теоретическое знание, а навыки личности. Ему вторит не менее знаменитый представитель гуманистической психологии С. Rogers, подчеркивая, что теория и методы консультанта менее важны, нежели осуществление им своей роли. А. Gombs и сотрудники на основании нескольких исследований установили, что преуспевающего консультанта отличают от неудачника черты личности. Итак, по существу, одним из основных средств, стимулирующих совершенствование личности клиента, является личность консультанта (George R. L. Cristiani T. S. Counseling: Theory and Practice, 1999).

Каким же должно быть сочетание свойств личности, которое в наибольшей степени обеспечивало бы успех консультирования?

Исследований в этой области достаточно много, однако, однозначного ответа о необходимых успешному консультанту свойствах личности, к сожалению, нет. Очень часто при описании преуспевающего консультанта как профессионалы, так и клиенты употребляют бытовые понятия: «открытый», «терпимый», «внимательный», «теплый», «гибкий». Неоднократно предпринимались попытки выделить свойства личности, необходимые консультанту. Национальная ассоциация профессиональной ориентации США выделяет следующие свойства личности:

- проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними;
- чувствительность к установкам и поведению других людей;
- эмоциональная стабильность и объективность;
- способность вызывать доверие других людей;
- уважение других людей (George R. L. Cristiani T.S. Counseling: Theory and Practice, 1999).

L. Wolberg акцентирует такие особенности, как чуткость, объективность (неотождествление себя с клиентами), гибкость, эмпатию и отсутствие собственных серьезных проблем. К особо вредным для консультанта чертам он относит авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиентов для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым к различным побуждениям клиентов, невротическую установку в отношении денег.

А. Gombs с соавт. в своем исследовании установил, что преуспевающий консультант обычно воспринимает других как способных решать собственные проблемы и принимать на себя ответственность, как предпочитающих отождествляться с людьми, а не с предметами.

По мнению А. Storr, идеальным консультантом в состоянии быть симпатичный человек, откровенный и открытый чувствам других; способный отождествляться с самыми разными людьми; теплый, но не сентиментальный, не стремящийся к самоутверждению, однако имеющий свое мнение и способный его защитить; умеющий служить на благо своим клиентам.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что обзор многочисленных источников литературы о свойствах личности, необходимых консультанту дает представление о модели личности эффективного консультанта. Подобный перечень личностных особенностей мог бы послужить основой программы по подготовке консультантов. Речь идет, конечно, о «подвижной» модели, поскольку каждый консультант имеет возможность ее дополнить. Исследователями предлагаются следующие факторы, способные составить остов такой модели.

Аутентичность. J. Bugental называет аутентичность стержневым качеством психолога и важнейшей экзистенциальной ценностью. Аутентичность, прежде всего, это выражение искренности по отношению к клиенту. Аутентичный человек жаждет быть и является самим собой как в своих непосредственных реакциях, так и в целом поведении. Он позволяет себе не знать все ответы на жизненные вопросы, если их действительно не знает. Если консультант большую часть времени будет прятаться за профессиональной ролью, клиент тоже спрячется от него. Если консультант исполняет роль только технического эксперта, отмежевываясь от своих личных реакций, ценностей, чувств, эффективность консультирования будет весьма сомнительной.

Сила личности и идентичность. Консультант должен знать, кто он таков, кем должен стать, чего хочет от жизни, что для него важно по существу. Он обращается к жизни с вопросами, отвечает на вопросы, поставленные ему жизнью, и постоянно подвергает проверке свои ценности. Как в профессиональной работе, так и в личной жизни консультанту не следует быть простым отражением надежд других людей, он должен действовать, руководствуясь собственной внутренней позицией. Это позволит ему чувствовать себя сильным в межличностных отношениях.

Толерантность к неопределенности. Многие люди неуютно чувствуют себя в ситуациях, в которых недостает структуры, ясности, определенности. Консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности.

Принятие личной ответственности. Поскольку многие ситуации в консультировании возникают под контролем консультанта, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях.

О глубине отношений с другими людьми. Консультант обязан оценивать людей – их чувства, взгляды, своеобразные черты личности – без осуждения и наклеивания ярлыков. Такой характер отношений с клиентами весьма важен, тем не менее, следует принять во внимание страхи, которые переживает большинство людей, пытаясь завязать близкие, теплые отношения с другими.

Постановка реалистичных целей. Эффективный консультант должен понимать ограниченность своих возможностей. Прежде всего, важно не забывать, что любой консультант, независимо от профессиональной подготовки, не всемогущ. В действительности ни один консультант не способен построить правильные взаимоотношения с каждым клиентом и помочь всем клиентам разрешить их проблемы. Допуская собственную ограниченность, консультант избегает ненужного напряжения и чувства вины. Тогда отношения с клиентами становятся более глубокими и реалистичными. Правильная оценка собственных возможностей позволяет ставить перед собой достижимые цели.

Способность к эмпатии. Под этой способностью понимается умение глубоко психологически проникать во внутренний мир другого человека, понимать его, воспринимать мир его глазами, воспринимать его точку зрения как допустимую и правильную.

Открытость как свойство личности имеет несколько различных проявлений. Во-первых, это готовность консультанта быть открытым для клиента как личность (но не настолько, чтобы поменялись роли клиента и консультанта). Во-вторых, открытость – это стремление в личном общении с клиентом оставаться самим собой и искренность в восприятии собственных чувств. Эффективный консультант не должен отгонять любые чувства, в том числе и отрицательные. Только в таком случае можно успешно контролировать свое поведение, поскольку вытесненные чувства становятся иррациональными, источником неконтролируемого поведения. В-третьих, открытость проявляется в том, что консультант позволяет клиенту обсуждать любые вопросы.

Доброжелательность. К проявлениям доброжелательности в психологическом консультировании относится, в частности, умение консультанта в любых ситуациях, что бы ни случилось, при любом поведении клиента, сохранять ровный и доброжелательный стиль поведения.

Безоценочное отношение к клиенту. Здесь, прежде всего, имеется в виду стремление консультанта при общении с клиентом избегать прямого оценивания его действий и личности. Главная задача психолога состоит в максимально глубоком понимании клиента, его проблемы и в том, чтобы помочь ему эту проблему решить.

Обобщая обсужденные выше требования, предъявляемые к личности консультанта, можно утверждать, что эффективный консультант – это, прежде всего, зрелый человек. Чем разнообразнее у консультанта стиль личной и профессиональной жизни, тем эффективнее будет его деятельность.

В исследовании приняли участие 281 человек, которые были разделены на четыре группы:

I группа (45 человек) – студенты очного отделения факультета психологии ЛГУ (г. Санкт-Петербург).

II группа (54 человека) – студенты заочного отделения факультета психологии ЛГУ (г. Санкт-Петербург).

III группа (128 человек) – студенты очно-заочного отделения филиала ЛГУ (г. Екатеринбург).

IV группа (54 человека) – студенты очно-заочного отделения факультета коррекционной педагогики и специальной психологии ЛГУ (г. Санкт-Петербург).

Исследование проводилось методом анкетирования.

Полученные данные были подвергнуты контент-анализу с целью определения характерных для каждой группы:

а) особенностей социального статуса,

б) особенностей представлений о психологическом консультировании,

в) отношений к психологическому консультированию (как виду психологической помощи и учебной дисциплине).

Социальный статус участников анкетирования:

Группа I сформирована из жителей ближних и дальних регионов Ленинградской области, жителей Санкт-Петербурга, и небольшого процента иногородних студентов. Группа полностью состоит из женщин. Большинство не замужем, но есть несколько замужних и разведенных студенток. Большая часть группы не работает, но есть испытуемые, совмещающие работу с учебой на дневном отделении. Работают, в основном, по основной специальности или родственным специальностям (психологи, педагоги, воспитатели).

Средний уровень материального обеспечения в группе составляет от 1000 до 2000 рублей в месяц на человека. Ни у одной из испытуемых нет более высокого уровня доходов. Одна студентка имеет в месяц только 500 рублей на человека.

Группа II сформирована из жителей ближних и дальних регионов Ленинградской области, и жителей Санкт-Петербурга. В группе преобладают женщины.

Большинство членов группы не состоят в браке, но есть и семейные, включая гражданский брак. Несколько человек разведены.

Практически все испытуемые работают. Подавляющее боль-

шинство составляют психологи и педагоги. Доход большинства испытуемых данной группы не превышает 1000 рублей на человека в месяц.

Группа III сформирована из жителей г. Екатеринбурга и прилегающих регионов. В группе преобладают женщины. Большинство испытуемых имеют семью, включая гражданский брак. В наличии несколько разведенных и вдовствующих.

В группе преобладают испытуемые, работающие в медицине (47 человек), а также по избранной специальности (психологи) и родственными специальностями (педагоги, воспитатели). Есть небольшое число неработающих. Материальное обеспечение в группе, в среднем, от 1000, до 2000 рублей в месяц на человека. Есть несколько человек, получающих до 500 рублей, и один человек с доходом свыше 5000 рублей (в месяц на человека).

Группа IV сформирована в основном из жителей Санкт-Петербурга, и небольшого процента жителей Ленинградской области и других регионов Российской Федерации. Группа полностью состоит из женщин. Большинство замужем. Практически все испытуемые работают, большинство – педагогами и воспитателями. Есть испытуемые, работающие олигофренопедагогами. Не работают два человека. Уровень материального обеспечения в группе, в среднем, от 2000 до 5000 рублей в месяц на человека.

В полученных выборках наблюдается явное преобладание женщин, что, вероятно, связано с большей привлекательностью психологии и педагогики для представительниц женского пола, и с укоренившимися в массах представлениями об этих профессиях, как о «женских». Можно также предположить, что мужчины идут обучаться психологии, уже имея сходную специальность и необходимость углубления и усовершенствования знаний, основанием для этого предположения служит отсутствие мужчин в группе студентов-психологов дневного отделения при наличии нескольких мужчин в группах студентов-психологов заочного и вечернего отделений.

В группах студентов-психологов дневного и заочного отделений преобладают незамужние/неженатые испытуемые, в то время как в группе студентов-психологов очно-заочного отделения и в группе студентов коррекционных педагогов преобладают испытуемые, состоящие в браке; в сочетании с более низким показателем среднего возраста в группах 1 и 2, чем в группах 3 и 4, это наводит на мысль, что часть группы заочного отделения составляют студенты, не поступившие на дневное отделение.

Студенты-психологи дневного отделения не работают, притом, что некоторые студенты совмещают работу с учебой. В остальных трех группах преобладают работающие студенты. Отличие группы

дневного отделения по этому параметру связано с большей занятостью студентов дневного отделения в учебном процессе, и, отчасти, отсутствием специального образования, которое уже может быть у студентов других форм обучения.

Во всех группах большинство работающих испытуемых являются представителями выбранной профессии или родственных профессий, в группах студентов-психологов это психологи, педагоги и воспитатели детских садов, а в группе студентов коррекционных педагогов – это олигофренопедагоги, педагоги и воспитатели.

Кроме того, следует заметить, что достаточно большое количество человек в группе студентов-психологов очно-заочного отделения (г. Екатеринбург) – медицинские работники. Вероятно, это связано со спецификой потребности в психологах в медицинских учреждениях Екатеринбурга.

Из всей выборки, студенты-психологи заочного отделения имеют более низкий материальный уровень, чем студенты остальных групп, возможно, такое материальное положение, в какой-то степени служит стимулом для приобретения новых знаний, новой профессии и высшего образования.

Уровень материального обеспечения студентов-психологов дневного отделения и студентов-психологов очно-заочного отделения выше, чем в первой группе и примерно одинаков. Это можно объяснить помощью родителей.

Более высокое материальное обеспечение в группе студентов-психологов очно-заочного отделения можно объяснить тем, что обучение на этом отделении является платным и, следовательно, люди с более низким материальным обеспечением просто не имеют возможности обучаться на нем.

Самый высокий уровень материального обеспечения в выборке у группы студентов факультета КПиСП. Возможно, это связано с более высоким уровнем заработной платы в специальных учреждениях, где работает часть студентов этой группы и наличием у некоторых первого высшего образования, что также отражается на размере оплаты труда; но на основании одной группы студентов коррекционных педагогов в данном вопросе сложно выявить какие-либо достоверные закономерности.

Особенности представлений испытуемых студентов о психологическом консультировании.

Выделены более частые ответы испытуемых в группах и проведено сравнение ответов представителей разных групп (с использованием средне рангового показателя и проверкой достоверности различий по коэффициенту корреляции рангов по В. Ю. Урбаху). По полученным результатам был выявлен ряд различий между ответами

представителей разных групп и проведен их сравнительный анализ.

При ответе на вопрос «назовите, пожалуйста, 5 различий профессионального и непрофессионального консультирования» студенты психологического факультета достоверно больше уделяют внимания знанию и использованию техник и принципов консультирования, тогда как студенты факультета дефектологии ставят во главу угла наличие у консультанта профессиональной компетентности, специального образования и опыта. Среди студентов-психологов заочного и очно-заочного отделений, наряду со знанием техник и принципов консультирования, присваивается высокий ранг профессиональной компетентности и опыту консультанта (различие между средне ранговыми показателями этих двух тем недостоверно). Можно предположить, что студенты дневного отделения, в своем большинстве, не имеют опыта работы и какого-либо специального образования, и поэтому уделяют меньше внимание этой теме, нежели студенты-психологи заочного и вечернего отделений. Что касается студентов коррекционных педагогов, можно сказать, что они, в отличие от студентов-психологов, менее ориентированы в критериях профессиональной работы психолога, в частности психолога-консультанта, так как они дают более общие ответы: «профессионализм», «наличие диплома», «опыт», определяя признаки профессионального консультирования; а студенты-психологи дают более широкий спектр ответов, более конкретно определяя составляющие профессионализма.

При выборе наиболее приемлемой базисной теоретической концепции студенты-психологи чаще отдают предпочтение гуманистической психологии. Большой процент выбора данной концепции принадлежит студентам заочного отделения – 58 %, а меньший (50 %) принадлежит студентам вечернего отделения. Выбором большинства студентов коррекционных педагогов является поведенческие концепции (50 %), а именно – бихевиоризм и рационально-эмотивная терапия. Кроме того, следует заметить, что студенты-психологи предлагают больше вариантов ответов, что указывает на лучшую осведомленность студентов-психологов в области психологических концепций.

При выборе наиболее неприемлемых личностных качеств психолога-консультанта студенты-психологи (во всех трех группах) отмечают неприемлемость категории «агрессия» и категории «обман». Непринятие категории «обман» характерно и для студентов факультета КПиСП, даже в большей степени, так как данную категорию они выводят на первое место. Студенты-психологи чаще всего используют как неприемлемую категорию «агрессия», чаще в

высоких рангах; в то время как студенты коррекционные педагоги данную категорию используют достаточно редко.

Представления испытуемых о критериях эффективности консультационного процесса во многом совпадают с ответами о проявлениях профессионального консультирования.

Полное совпадение самых значимых тем наблюдается у студентов первой группы, и совпадение по одному параметру у остальных групп испытуемых.

В ответах студентов очно-заочных отделений (группы 3 и 4) и студентов заочного отделения (вторая группа) наблюдается достоверное возрастание значимости личностных характеристик. Наряду с другими параметрами, личностные характеристики выходят на ранг наиболее значимых. Следовательно, значимость аспектов, касающихся особенностей личности, достоверно выше в группах старшего возраста (группы № 2, 3, 4), чем в группе более «молодого», дневного отделения. Возможно, эта особенность указывает на присутствие элементов личностной незрелости в группе студентов дневного отделения.

При непосредственном вопросе о профессионально важных качествах психолога-консультанта у испытуемых увеличилась частота выбора группы ответов, содержащей личностные характеристики, как более значимых. Их ставят на первое место студенты дневного отделения и студенты-заочники, до этого вопроса не придававшие большого значения особенностям личности.

Полученные цифровые данные были подвергнуты компьютерному корреляционному анализу с применением критерия r -Пирсона.

Анализ корреляционных связей, выявленных в ответах представителей первой группы, позволяет сделать следующие выводы: при неудовлетворенности жизнью и при сниженной самооценке естественным образом возрастает потребность в психологической помощи, отсюда и происходит наблюдаемое повышение значимости психологического консультирования. Степень оценки собственной удовлетворенности жизнью, отношениями с людьми и работой прямо зависят друг от друга. Высокая оценка возможности личностного роста влечет за собой высокое оценивание собственной успешности и высокую самооценку. При выборе какой-либо определяющей качества психологического консультирования, будь то личность консультанта, опыт, эмпатическая способность или техническая и технологическая грамотность, повышение значимости одного из параметров влечет за собой понижение значимости остальных. Причем, высокая значимость личностных особенностей консультанта коррелирует с низкой значимостью профессионального выслушивания и опыта консультанта; возможно, в данном случае, можно ска-

зять, что при высокой значимости в процессе консультирования личности консультанта уменьшается значимость и технических приемов и опыта консультанта.

Точно также, при высоких оценках какой-либо задачи консультирования понижаются оценки остальных задач, например, при высоком оценивании задачи «повышение психологической стабильности клиента» понижается значимость задачи «принятие клиентом ответственности на себя». Вероятно данная зависимость, кроме явного предпочтения одного параметра другому, является следствием несовместимости, по мнению испытуемых, повышения психологической стабильности клиента с принятием им ответственности. При низких оценках собственной успешности возрастает значимость психологического консультирования как помощи в личностном росте, что вероятно связано с возрастанием при низкой оценке успешности внутренней потребности в личностном росте. Само же определение консультирования как помощи в личностном росте коррелирует с выбором основной задачи консультирования расширения представлений клиента о себе и ситуации, так как одно, безусловно, определяет другое.

При анализе корреляционных матриц второй группы выявлены следующие зависимости: при высоком оценивании удовлетворенности отношениями с людьми так же высоко оценивается и удовлетворенность жизнью глобально, низко оценивается удовлетворенность работой. Возможно, именно неудовлетворенность работой при высоких оценках по остальным параметрам стала причиной поступления уже работающих и имеющих какую-нибудь профессию испытуемых на заочное отделение университета. Высокие оценки собственных отношений с людьми коррелирует с низкими оценками задачи консультирования «рекомендация обращения к другим специалистам». Испытуемые, достаточно высоко оценивающие удовлетворенность отношениями с людьми, скорее всего, и в профессиональном общении с людьми больше уверены в своих силах и не придают большого значения возможности передачи клиента другому специалисту. Представление о психологической помощи, как о помощи в ситуациях кризиса чаще возникает при плохом материальном обеспечении испытуемых, при старшем возрасте, что касается семейного положения, то данный вид помощи чаще всего ставят на первое место разведенные и вдовы, а реже – незамужние неженатые испытуемые. Следовательно, можно сказать, что определение психологической помощи, как помощи в ситуациях кризиса, предпочитают те категории испытуемых, которые сами чаще оказываются в подобных ситуациях (разведенные и вдовы, переживающие возрастные кризисы, бедствующие). Не ставят на высокие

ранги данное определение психологической помощи испытуемые, предпочитающие определять консультирование как помощь в личностном росте и высоко оценивающие собственную возможность личностного роста; при этом предпочтение в консультировании помощи в личностном росте происходит у испытуемых удовлетворенных собственным личностным ростом, причина подобной зависимости, вероятно, кроется в осознании данными испытуемыми большой значимости личностного роста и в умении самостоятельно переживать ситуации кризиса. Выделение в качестве основной задачи консультирования расширения представлений клиента о себе и ситуации сочетается у испытуемых с малым наличием проблем, высокой самооценкой и способностью к самокритике. При отсутствии проблем, естественно, какие-либо варианты выхода из трудных ситуаций не представляются значимыми, отсюда и расширения представлений. Кроме того, достаточно высокая самооценка и способность к самокритике облегчают возможность расширения представлений о себе и о ситуации. В данной группе проявилась тенденция при выделении по степени значимости психологического консультирования выделять и психотерапию при меньшем предпочтении таких дисциплин, как психокоррекция, психодиагностика и психопрофилактика.

Анализ ответов студентов третьей группы позволяет говорить о том, что у испытуемых данной группы снижается оценка удовлетворенности отношениями с людьми при возрастании возрастных показателей, и при наличии семьи в настоящем или в прошлом. При высоких оценках удовлетворенности отношениями с людьми возрастает значимость консультирования как помощи в личностном росте и значимость задачи «принятие клиентом ответственности на себя». Значимость помощи в личностном росте также возрастает при наличии семьи в настоящем, а тем более, в прошлом, при этом снижается значимость помощи в ситуации кризиса. Кроме того, у семейных, а, тем более, у разведенных или вдовствующих испытуемых возрастает значимость консультативной помощи, как помощи в выборе правильного поведения. Можно предположить, что с обретением семьи у человека увеличивается многообразие поведенческих моделей и, соответственно, возрастает вероятность возникновения сложностей в выборе более адекватного поведения. Имея опыт семейной жизни в прошлом, испытуемые, вероятно, уделяют большее внимание собственному поведению. Кроме того, значимость в консультировании помощи в выборе правильного поведения увеличивается при субъективном снижении возможности личностного роста. Значение психологической помощи, как помощи в выборе правильного поведения возрастает с ухудшением матери-

ального положения испытуемых. Следовательно, можно сказать, студенты с низким социальным статусом и отсутствием возможности личностного роста сами имеют трудности с выбором и принятием решения, возможно, они бы предпочли принять готовое, «подсказанное» кем-то решение. Это влияет на повышение значимости психологической помощи именно в принятии решения. В данной группе испытуемых высокие оценки удовлетворенности жизнью коррелируют с низкой удовлетворенностью работой, при высокой степени удовлетворенности жизнью снижается значимость консультативной помощи в ситуациях кризиса. Предпочтение задачи консультирования «расширение представлений клиента о ситуации и о себе» коррелирует со снижением значимости другой задачи, а именно, с повышением стабильности клиента.

При анализе корреляционных матриц четвертой группы выявлены следующие зависимости: испытуемые, имеющие опыт семейной жизни больше значения в качественном консультировании отводят терпимости консультанта. В то же время, при повышении значимости в качественном консультировании терпимости консультанта повышается и значимость личности консультанта, при этом испытуемые достаточно высоко оценивают способность к самокритике. При субъективном ощущении наличия проблем, испытуемые придают большое значение эмпатии консультанта в определении качества консультирования, при этом понижается значение опыта консультанта. При удовлетворенности работой повышается значимость выслушивания клиента в консультативном процессе и эмпатии психолога, и вновь понижается значимость опыта. При предпочтении в консультативном процессе задачи выслушивания падает значимость остальных предложенных в анкете задач, и, соответственно, при выборе любой другой задачи, снижается значимость остальных, это указывает на явное предпочтение испытуемыми какой-либо одной задачи, а не комплекса задач. При высоких оценках удовлетворенности жизнью глобально, снижаются оценки удовлетворенности отношениями с людьми. Следовательно, можно сказать, что для данной группы отношения с людьми не являются определяющими общей удовлетворенности жизнью. Возможность личностного роста предполагает в данной группе наличие высокой самооценки и достаточной успешности. Определение психологической помощи, как помощи в выборе правильного решения, выбирают испытуемые с низким уровнем материального обеспечения, и, соответственно, наоборот, испытуемые с достаточно высоким материальным положением не считают психологическую помощь помощью в принятии правильного решения.

Кроме того, всем студентам надо было определить их отношение к психологическому консультированию, как виду психологической помощи. На этот вопрос все испытуемые отвечали (анонимно) сначала до прочтения курса «Психологическое консультирование», а затем – после. Во всех группах студентов-психологов до прослушивания курса «Психологическое консультирование» большинство студентов выражали положительное отношение к консультированию, а в группе студентов-корректологов – большинство студентов выражали индифферентное отношение, что свидетельствует о меньшей заинтересованности в получении знаний по данной дисциплине.

По прочтении курса полностью исчез процент негативно относящихся студентов в группах студентов-психологов дневного и заочного отделения, и в группе студентов коррекционных педагогов; в группе студентов-психологов очно-заочного отделения – сократился. Во всех группах испытуемых значительно больший процент составляют студенты с положительным отношением к психологическому консультированию. У студентов-психологов заочного отделения отсутствуют индифферентные и отрицательные ответы, положительные ответы достоверно преобладают.

Различия в социальном статусе исследуемых групп касаются:

- возрастных различий испытуемых;
- особенностей выбранной формы обучения.

Для студентов факультета психологии ЛГУ характерно частое выделение значимости консультативных принципов, техник и технологий.

Наряду с технической и технологической грамотностью, студенты-психологи уделяют много внимания личностным характеристикам психолога-консультанта.

Реже студенты-психологи употребляют в качестве значимых профессионализм и опыт консультанта, причем, выделение этого аспекта происходит, только в группах с преобладанием работающих испытуемых (группы № 2 и 3).

Студенты факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, наоборот, больше внимания уделяют значимости профессионализма и опыта консультанта.

Качества личности психолога-консультанта допускаются студентами факультета КПиСП, как значимые, только при определении критериев эффективности.

В качестве значимых составляющих психологического консультирования, студенты факультета психологии, наряду с профессионализмом и опытом психолога-консультанта, выделяют, как значимые, сами составляющие профессиональной компетентности консультанта, выделяя такие стороны консультативного процесса,

как владение консультативными принципами, технологиями и техниками. Можно сказать, что это свидетельствует о наличии у студентов-психологов более глубоких и детальных знаний в данной области.

Следовательно, можно сказать, что у студентов, обучающихся на факультете психологии, сложилось более разностороннее и полное представление о психологическом консультировании, нежели у студентов, обучающихся на факультете КПиСП.

Учитывая, что всем испытуемым группам предмет читался в одинаковом объеме и одним и тем же преподавателем, можно предположить, что вышеизложенные факты – результат влияния полученных ранее знаний в области психологии, думаю, это связано с большей компетентностью студентов-психологов в области психологических знаний.

В группах студентов, обучающихся на факультете психологии, и группе студентов коррекционных педагогов, отличается выбор наиболее приемлемой базисной теоретической концепции. Все группы студентов-психологов выбрали гуманистические концепции, а коррекционные педагоги – поведенческие.

Выбор студентами-психологами гуманистического подхода обусловлен концептуальной направленностью факультета психологии и педагогики, равно как и выбор поведенческого подхода студентами факультета КПиСП связан со спецификой преподавания на данном факультете, имеющий уклон в коррекционные подходы и меньше предающей значение самоактуализации личности.

В целом, для выборки, характерно выделение, как более значимых тех аспектов, задач и направлений консультативной помощи, которые перекликаются с их собственными сложностями и проблемами. То есть, имея какие-нибудь значимые проблемы, испытуемые склонны отдавать приоритет консультативной помощи, направленной на разрешения собственных проблем.

У студентов дневного отделения, при ранжировании задач консультирования и определяющих качество консультирования, выбирается одно понятие и снижается значимость остальных, у студентов коррекционных педагогов – аналогично. В то время, как в группах студентов-психологов заочного и очно-заочного отделений могут оказаться значимыми сразу несколько критериев. Вероятно, вышеописанные различия являются результатом более зрелого мышления у студентов очно-заочного и заочного отделений и их профессиональной заинтересованности.

Для студентов заочного отделения и студентов очно-заочного отделения (и психологов, и коррекционных педагогов) характерно наличие корреляций между такими социальными характеристиками,

как возраст, семейное положение и специальность, и представлениями о психологическом консультировании. Вероятно, это связано с более высокой значимостью, по сравнению со студентами дневного отделения, для студентов второй, третьей и четвертой групп собственной работы и семейной жизни.

У испытуемых заочного, очно-заочного (психология) и очно-заочного (КПиСП) отделений выявлена возможность удовлетворенности работой при неудовлетворенности жизнью глобально, в то время как у студентов дневного отделения, удовлетворенность работой прямо зависит от удовлетворенности жизнью. Это позволяет предположить большую значимость профессиональных успехов для студентов заочного и очно-заочных отделений.

В группе студентов-психологов заочного обучения проявилась прямая зависимость представлений о большей значимости психотерапии и психологического консультирования при меньшем предпочтении психодиагностики, психокоррекции и психогигиены. Возможно, подобная ситуация является следствием неумения развести две эти дисциплины, что обусловлено малым объемом курса психотерапии и малым количеством практических занятий по обеим дисциплинам.

В группе студентов факультета КПиСП, при высоких оценках удовлетворенности жизнью, снижаются оценки удовлетворенности отношениями с людьми. Следовательно, можно предположить, что для данной группы отношения с людьми менее значимы и не являются определяющей общей удовлетворенности жизнью.

Во всех группах студентов-психологов до прослушивания курса «Психологическое консультирование» большинство студентов выражало положительное отношение к консультированию, а в группе студентов коррекционных педагогов большинство оставалось индифферентно, что свидетельствует о меньшей заинтересованности в получении знаний по данной дисциплине.

По прочтении курса полностью исчез процент негативно относящихся студентов в группах студентов-психологов дневного и заочного отделения, и в группе студентов коррекционных педагогов; в группе студентов-психологов вечернего отделения – значительно сократился. Кроме того, во всех группах испытуемых значительно больший процент составляют студенты с положительным отношением к психологическому консультированию. У студентов-психологов заочного отделения отсутствуют индифферентные и отрицательные ответы.

Анализ представлений различных групп студентов о психологическом консультировании заставляет по-разному формировать курс лекций для студентов разных факультетов и форм обучения.

В процессе обучения студентов-психологов (особенно дневного отделения) необходимо делать акцент на развитие практических навыков консультирования, то есть развивать способность использовать на практике различные консультативные техники и технологии. Для достижения этой задачи представляется целесообразным проведение лабораторных занятий по психологическому консультированию с малочисленными группами (не более восьми человек), преимущественно в форме моделирования ситуаций консультирования и учебного консультирования с вариантом супервизии. Кроме того, следует акцентировать значимость личностной компоненты в системе профессионального становления психолога-консультанта.

В процессе обучения студентов коррекционных педагогов следует обращать внимание на понимание и усвоение ими задач, принципов и технологий консультирования. Необходимо четкое дифференцирование терапевтических, коррекционных и консультативных видов психологической помощи.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
2. Алешина Ю. Е. Семейное и индивидуальное консультирование. – М.: Соц. здоровье России, 1994.
3. Ахтариева Л. Г. Психологическая подготовленность студентов к профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. н. – Л., 1978.
4. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. – Киев, 1989.
5. Качюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 1999.
6. Мей Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994.
7. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / под ред. А. А. Бодалева и др. – М., 1987.
8. Петренко В. П., Шамов И. А. Мудрость взаимности. – Л.: Лениздат, 1989.
9. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. – М.–СПб., 1994.
10. Balint M. The doctor, his patient and the illness. – London: Pitman, 1957.

УДК 159.922.73

Е. В. Колбина

Дидактическая игра как средство развития мотивации учебной деятельности старших дошкольников

В статье раскрыты понятия «готовность к школьному обучению», «дидактические игры», представлена характеристика различных школьных систем обучения. Проанализированы проблемы мотивации и мотивационной готовности к обучению в школе, охарактеризованы особенности мотивов современных детей дошкольного возраста.

The article discloses the concepts of «willingness to schooling», «didactic games», it represents different characteristics of school educational systems. It also analyzes the problem of motivation and motivational readiness for school and describes the features of the motives of modern pre-school children.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; дидактическая игра; мотивация будущей учебной деятельности; мотивационная готовность к обучению в школе.

Key words: children above preschool age, didactic game, the motivation for future learning activities, motivational readiness for school.

Проблема готовности к обучению в школе достаточно широко изучена различными авторами. Однако, существуют и некоторые сложности. В программе дошкольного воспитания, созданной в еще 1962 г., требования заключались, помимо подготовки к чтению по слогам и счету в пределах первого десятка, и в более важном – воспитании у детей потребности в знаниях, интересе к школе. Сегодня же родителей и педагогов будущих первоклассников беспокоит подготовка детей к школьному обучению. Тревогу вызывает то, что в категорию слабоуспевающих и неуспевающих учащихся в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы. Эта проблема вызвана тем, что иногда родители и воспитатели действуют по принципу «чем больше развивающих занятий с ребенком, тем лучше он будет подготовлен к школе». Это приводит к умственной и физической перегрузке ребенка.

Кроме того, и на Всероссийском совещании по проблемам преемственности дошкольного и начального образования в Москве обсуждались недостатки в подготовке и организации приема детей в школу. Отмечено усиление тенденции раннего изучения школьных программ, что входит в противоречие с задачами дошкольного образования, неблагоприятно влияет на здоровье детей [3]. Подготовленность к школьному обучению на самом деле не исчерпывается умением читать, писать, оперировать числами. Занятия с педагогами дополнительного образования, посещение подготовительных классов приводят к тому, что большинство детей поступают в школу, так сказать, «интеллектуально подготовленными». В то же время, многолетние наблюдения показывают, что сложности, которые возникают у большинства детей в 1 классе – это естественный и закономерный результат односторонней подготовки к школе [5].

Для развития у ребенка стремления к получению новых знаний, интереса к школьному обучению – качеств личности, необходимых

для будущей успешной учебы – необходимо использовать средства и методы, которые делают обучение «сообразным природе ребенка» [13]. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько отмечают, что именно в процессе игры зарождаются и развиваются новые виды деятельности дошкольника, в игре впервые появляются элементы обучения. Благодаря игре – ведущему виду деятельности дошкольников – легче происходит вхождение в учебную деятельность.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения [12].

Я.Л. Коломинский, Г.А. Панько обращают внимание и на то, что велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, сознательного желания учиться. Обращал внимание на эту особенность игры и Д.Б. Эльконин: «... Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности» [25].

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и учащихся начальных классов побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Но мотивы эти имеют разную побудительную силу. По мнению В.Д. Шадрикова, именно достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов, когда ребенок стремится к новым знаниям и осознает необходимость их получения, оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. А дидактические игры способствуют развитию познавательной активности и сознательного отношения к учению (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Дидактические игры, по определению российской педагогической энциклопедии, специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры [20].

Дидактические игры существуют много веков. Их первым создателем был народ, подметивший удивительную особенность маленьких детей – восприимчивость к обучению в игре, с помощью игр и игрушек. За всю историю человечества у каждого народа сложились свои дидактические игры, были созданы своеобразные дидактические игрушки, ставшие частью его культуры. Но можно проследить и нечто общее – в представлениях разных народов сложился взгляд на ребенка как на существо, которое нуждается для своего полно-

ценного развития в познании окружающего мира, радостном настроении, эмоционально окрашенном общении с окружающими близкими ему людьми, в активных действиях, движениях, позволяющих раскрыться, проявить себя. С полным основанием можно считать народные дидактические игры воплощением гуманного, уважительного, бережного отношения к силам, возможностям, тенденциям развития ребенка [12].

Народные дидактические игры обеспечивают взаимосвязь воспитательного и обучающего воздействия с учетом возрастных психофизиологических особенностей ребенка. Для народных дидактических игр характерно четко выраженное обучающее эмоционально – познавательное содержание, воплощенное в игровой форме.

Классикой русской народной педагогики стала такие дидактические игры, как «Сорока-белобока», «Ладушки», «Краски» и многие другие. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине (матрешки, пирамидки, башенки). В содержании и конструкции дидактических игрушек нашло выражение свойственное русской народной педагогике представление о воспитании у детей самостоятельности как важнейшей черты национального характера.

В русской народной педагогике имеются дидактические игры и игрушки, предназначенные для детей разных возрастов: от раннего до школьного. Простые рифмованные тексты, которые вызывают у слушающих желание их проговорить, стимулируют несложные игровые действия, создают у малыша радостное настроение, удовлетворяют потребность в активном познании окружающего мира.

Для детей постарше русская народная педагогика предназначает дидактические игры, в которых заложена возможность развития активности, инициативы, смекалки. Здесь находят выражение присущая дошкольникам потребность в движении, заключается обильная пища для работы ума, воображения [8].

С течением времени народные игры подвергаются изменениям, которые вносят сами дети (обновляют содержание, усложняют правила). Варианты игр творят педагоги-практики. Опираясь на идеи, заложенные в народных играх, ученые создают новые дидактические игры, предлагают целые системы таких игр.

Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившаяся в народной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов. По существу, в каждой педагогической

системе дошкольного воспитания дидактические игры занимали и занимают особое место [12].

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком. Ф. Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, шарами и пр.), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий [8].

Сам Ф. Фребель, его ученики и последователи сначала в Германии, а затем и в других странах высоко оценивали предложенную им систему дидактических игр. Но жесткая регламентированность деятельности ребенка, усвоение знаний в ущерб занимательности; методика проведения игр, основанная на подражании детей действиям, словам воспитательницы, – все это вызвало критические замечания известных педагогов, познакомившихся с работой фребелевских детских садов (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева).

Неоднозначную оценку получила и другая всемирно известная система дидактических игр, автором которой является Мария Монтессори. По определению места игры в образовательном процессе детского сада М. Монтессори близка к позиции Ф. Фребеля: игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияния на развитие ребенка. Для обучающих игр-занятий она создавала интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания. Последнее, по мнению М. Монтессори, составляет основу обучения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Эти материалы (клавишные доски, числовые штанги, рамки с застежками и др.) были устроены так, что ребенок мог самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки, развивая при этом волю и терпение, наблюдаемость и самодисциплину, приобретая знания и, самое главное, упражняя свою активность [12].

При создании системы общественного дошкольного воспитания в нашей стране после октябрьской революции идею обучения и воспитания детей посредством разнообразных игр широко пропагандировала Н.К. Крупская, критикуя западные педагогические системы Ф. Фребеля, М. Монтессори, О. Декроли за их формализм, мистику, излишний дидактизм, оторванность от реальной жизни, она вместе с тем призывала дошкольных работников активно принимать лучшее

из их педагогического опыта, считая, что он может быть успешно применен и в советских детских садах [13].

Также автором одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания была Е.И. Тихеева. Она заявила о новом подходе к дидактическим играм. По мнению Е.И. Тихеевой, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой. Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е.И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность. Обучающие задачи в предлагаемых Е.И. Тихеевой играх выходят за рамки упражнения внешних чувств, сенсорики ребенка. Они предусматривают формирование мыслительных операций, совершенствование речи, развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве. Решение этих и ряда других задач потребовало изменения содержания игр, расширения арсенала дидактических материалов. Е.И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольно-печатные игры, которые и сегодня используются в дошкольных учреждениях [4].

В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Её авторами являлись известные педагоги и психологи: Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова и др. В частности, исследование, проведенное под руководством Л.А. Венгера по ознакомлению детей дошкольного возраста с цветом, формой, величиной предмета, позволило создать систему дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на совершенствование восприятия ребенком характерных признаков предметов [7].

«Программа воспитания в детском саду» предъявляла к дидактическим играм большие требования. В ней говорится: «С помощью дидактических игр воспитатель осуществляет сенсорное воспитание детей, развивает познавательные процессы (любопытность, понимание взаимосвязи простейших явлений и т. д.). Он использует игру как средство развития мышления, речи, воображения, памяти, расширения и закрепления представлений об окружающей жизни» [19].

Е.И. Удальцова отмечает, что организованное обучение на занятиях является наиболее продуктивным. Такое обучение способствует лучшему приобретению детьми знаний, умений и навыков, а также развитию у них речи, мышления, внимания, памяти. Роль и место дидактической игры в педагогическом процессе изменились с

введением в детском саду закрепления, уточнения и расширения тех знаний, которые дети получают на занятиях [22].

По мнению А.К. Бондаренко, особенностями умственного развития детей седьмого года жизни являются их возросшие способности к более углубленному анализу и синтезу: умение выделять как общие, так и индивидуальные признаки предметов и явлений, сравнивать их по различным признакам, делать обобщения, высказывать суждения, умозаключения. Шестилетние дети проявляют большой интерес к учению, желание учиться в школе, но и в обучении, воспитании шестилетних детей игровой метод всё ещё имеет большое значение [4]. Об этом свидетельствует и многолетний опыт работы с шестилетними детьми, описанный Ш.А. Амонашвили в его книге «Здравствуйте, дети!» [1].

С 70–80-х гг. введение обучения с шестилетнего возраста стимулировало использование дидактической игры в учебно-воспитательном процессе [20].

Сущность дидактических игр заключала в том, что детям предлагалось решить умственные задачи, составленные взрослыми в занимательной и игровой форме. Их цель – содействовать формированию познавательной активности ребенка. Дидактическую игру использовали не только как средство закрепления знаний, но и как одну из форм обучения [21, 24].

Кроме того, если раньше в практике и теории воспитания господствовал узко дидактический подход к игре как к свободной деятельности ребенка, развивающейся по его собственной инициативе и роль педагога при этом состояла в создании условий для игры, то в 70–80-е гг. игра рассматривается как форма организации детской жизни. При таком взгляде на игру позиция педагога, естественно, меняется. Он становится организатором детской жизни и деятельности; в его функции входит и руководство формированием взаимоотношений в «детском обществе». Такая позиция ценна и тем, что она побуждает воспитателя к переходу от выжидательной позиции к тактическому руководству развитием игр. Но следовало понимать и важное предостережение, сделанное А.Н. Леонтьевым: без знаний внутренних законов игры попытки управлять ею могут превратиться в её ломку [13].

Игра – это не только любимое занятие детей, это ведущий вид деятельности дошкольников. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход ребенка к младшему школьному возрасту. И большое значение игровой деятельности придавалось в развитии мотивационной сферы ребенка. Обращая внимание на эту особенность игры, Д. Б. Эльконин пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по

своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов... Именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. Ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально направленного вложения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре» [25].

В психологии установлено, что внутренние, умственные действия формируются на основе внешних, материальных действий путем их поэтапного изучения и «вращивания» в психику ребенка. Эти закономерности проявляются не только в школьном обучении, но и в игровой деятельности. В процессе игры зарождаются и развиваются новые виды деятельности дошкольника. Именно в игре впервые появляются элементы обучения. Использование игровых приемов делает обучение в старшем дошкольном возрасте «сообразным природе ребенка» [13].

Реально смена игровой деятельности на учебную происходит не сразу. По мнению В.С. Мухиной, благодаря игре легче происходит вхождение в учебную деятельность. Ребенок старается вести себя по правилам игры; само по себе вхождение в игровую ситуацию обеспечивает готовность быть внимательным, подчинять свою волю игровым задачам, ориентироваться на других и учитывать возможные реакции окружающих на свои проявления [18].

В любой деятельности есть начальный период, когда человек внутренне готовится к осуществлению этой деятельности. Здесь много компонентов, организующих психику человека на полную включенность в деятельность [16]. Таким образом, у ребенка должны быть сформированы мотивы будущей учебной деятельности.

Учебная деятельность занимает почти все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому и проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и психологии. Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга и т. п. Г. Розенфельд (1973) выделял следующие факторы мотивации учения: обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; обучение без личных интересов и выгод; обучение для социальной идентификации; обучение ради

успеха или из-за боязни неудач; обучение по принуждению или под давлением; обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах; обучение для достижения цели в обыденной жизни; обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Получается, что мотив посещения школы первоклассниками не равнозначен мотиву обучения, т. к. потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престиж (повышение своего социального положения), стремление к взрослости и желание называться уже школьником.

Мотивы поведения ребенка существенно изменяются на протяжении дошкольного детства. В.С. Мухиной выделены некоторые виды мотивов, типичных для дошкольного возраста в целом, оказывающих наибольшее влияние на поведение детей. Прежде всего, это мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их стремлением действовать как взрослые. Желание быть похожим на взрослого руководит ребенком в ролевой игре. Нередко подобное желание позволяет добиться от ребенка выполнения требований в повседневном поведении. Другая важная группа мотивов, постоянно проявляющихся в поведении детей, – мотивы игровые, связанные с интересом к процессу игры. В любой деятельности различают цель и мотивы. Цель деятельности – её осознаваемый результат. В ходе овладения ребенком игровой деятельностью и возникают игровые мотивы, переплетаясь со стремлением действовать, как взрослые. Выходя за рамки игровой деятельности, эти мотивы окрашивают все поведение дошкольника, создавая специфику детства. Любое дело ребенок способен превратить в игру; часто в то время, когда взрослым кажется, что ребенок занят серьезным трудом или прилежно чему-нибудь учится, он в действительности играет, создавая для себя воображаемую ситуацию [17].

Большое значение в поведении дошкольника имеют мотивы установления и сохранения положительных отношений со взрослыми и другими детьми. На большое значение данных мотивов для дошкольников обращено внимание при исследовании мотивов деятельности шестилетних детей Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько [13], которые также считают, что хорошее отношение взрослых необходимо ребенку, что одобрение, похвала являются одним из основных рычагов поведения. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми делает шестилетних детей особенно чувствительными к оценкам, мнениям взрослых, заставляет выполнять устанавливаемые ими правила поведения. По мере развития контактов со сверстниками в совместной деятельности проявляется стремление завоевать положительную оценку сверстников, симпа-

тию детей, пользующихся авторитетом в группе, что становится одним из действенных мотивов поведения. Мотивами деятельности дошкольников часто выступают и мотивы личных достижений, самолюбие, самоутверждение, которые проявляются и в притязаниях на главные роли в играх, в радости при достижении успеха в каком-либо деле, в признании и уважении их достоинств. На основе стремления к самоуважению возникает соревновательный мотив, который проявляется в различных видах деятельности (играх с правилами, спортивных играх), в сравнении своих успехов с другими, в остром переживании неудач.

Особое значение в развитии мотивов поведения В.С. Мухина [17] придаёт нравственным мотивам, выражающим отношение ребенка к другим людям. Они изменяются и развиваются на протяжении дошкольного периода в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил поведения, пониманием значения своих поступков для других людей. По наблюдениям психологов, к концу дошкольного возраста ребенок понимает значение выполнения нравственных норм как в собственном поведении, так и в оценке литературных героев. Среди нравственных мотивов все большее значение начинают принимать общественные – желание сделать что-то для других людей, принести им пользу. Однако, по мнению Е.П. Ильина, потребность во взаимопонимании с окружающими не осознаётся и остаётся слабой. В реальной жизни ребенок постоянно сталкивается с собой как с не знающим, не могущим, не понимающим, эта мысль подкрепляется взрослыми: «Ты не прав!», «Ты ещё маленькая, вырастешь – поймешь». Ребенок в этом возрасте постоянно обнаруживает «самонедостаточность». Очевидно, это связано и с неумением дошкольников в связи с малым словарным и понятийным запасом анализировать побудительные причины и вербализировать свои потребности и эти причины. Поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятных и невербализированных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности. Так, они говорят, что хотят в школу, потому что «там ребята», «там весело», «там будут ставить отметки», не понимая, что за этими внешними атрибутами стоят потребности в общении, в повышении своего социального статуса в глазах близких и товарищей. Лишь в беседе и экспериментальных играх эти потребности выявляются отчетливо [9]. Также Е.П. Ильин отмечает, что у старших дошкольников стимулировать может и неуспех, в отличие от средних дошкольников (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех – уменьшение его). Наиболее сильным стимулом для дошкольника является поощрение. Более слабое

стимулирующее воздействие оказывает наказание. Ещё слабее действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Поэтому высказывается точка зрения, что требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, т.к. они не выполняются, а ряд невыполненных заверений и клятв подкрепляют формирование таких негативных личностных качеств, как необязательность и беспечность [9]. И самым существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «я должен» над мотивом «я хочу» [16].

Таким образом, к моменту поступления в школу мотивационная сфера ребенка претерпевает серьёзные изменения: от действий под влиянием ситуативных желаний и чувств к осознанному совершению поступков, отношению к окружающему (взаимопониманию со взрослыми и сверстниками, самоуважению, созиданию, к нравственным началам личности). Между разными мотивами складывается своего рода соподчинение, иерархия, в которой одни мотивы имеют более важное значение, чем другие. Возникшая иерархия мотивов является важным новообразованием в развитии личности дошкольника, придаёт определённую направленность поведению ребенка. Если доминирующими мотивами являются общественные, то в большинстве случаев дошкольник будет действовать под влиянием нравственных норм, и учебная деятельность станет для него общественно и лично значимой. Соподчинение мотивов постепенно ведет к тому, что разнообразные мотивы выстраиваются в определенную систему, что ради важного дела ребенок сможет отказаться от привлекательной для него игры под влиянием доминирующего в данный момент мотива поведения.

Такое влияние мотивов на поведение шестилетних детей является необходимым условием для начала систематического обучения в школе.

Для того, чтобы взрослый (педагог, родитель) мог правильно понять поведение и действия ребенка и управлять ими, ему необходимо знать, какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

Итак, в старшем дошкольном возрасте структура мотивов приобретает относительную устойчивость. Доминирующее положение в ней начинают занимать познавательные и широкие социальные потребности (потребность в социальном признании, самоутверждении). К концу дошкольного возраста ребенок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но

уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре дошкольника.

Под мотивами учения в структуре стартовой готовности к школе подразумеваются те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов. Собственно учебный мотив (осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей) формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего – интерес к новым занятиям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала» и т. д.

Исследования показывают, что доминирующее значение у детей шестилетнего возраста имеют мотивы учения, лежащие вне самой учебной деятельности. Большинство детей привлекает возможность реализовать в роли школьника потребности в признании, общении. Познавательные мотивы шестилетних ещё крайне неустойчивы, ситуативны. Педагогу важно сохранить и увеличить интерес детей к школе. Ему важно знать, какие мотивы наиболее значимы для ребенка на данном этапе, чтобы с учетом этого строить своё обучение, так как учебная цель, не связанная с актуальными для ребенка мотивами, не удерживается в его сознании [8].

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько также отмечают необходимость поддерживать максимальное многообразие мотивов учения в связи с тем, что внутренняя, познавательная мотивация учения только ещё формируется и воля ещё недостаточно развита.

Н.В. Елфимова описывает различные варианты мотивов учения и выделяет как общепринятые два типа: широкие социальные мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности – познавательные, которые формируются в самом процессе деятельности и прямо зависят от методов и содержания обучения. Оба мотива являются существенно необходимыми для побуждения деятельности учения, поскольку она является совместной деятельностью учителя и ученика [6].

Среди исследователей мотивов учения Н.В. Елфимовой названы А.К. Маркова [15] и М.В. Матюхина, которые избегают применять по отношению к социальным мотивам термин «внешние», исходя из понимания значения данных мотивов для учебной деятельности.

Более подробно хотелось бы рассмотреть классификацию мотивов учения и их характеристики, данные Н.В. Нижегородской, В.Д. Шадриковым.

Итак, в структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников учению, выделяют шесть групп мотивов:

- социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это важно и нужно»);

- учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

- оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку, взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»);

- позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и т. д.»);

- внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);

- игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Для учащихся с доминирующим социальным мотивом характерно ответственное отношение к учебе. Они сосредоточены на занятии, внимательно слушают педагога, старательно выполняют задания, обращаются за помощью, если что-то не поняли.

У учащихся с доминирующим социальным мотивом, но недостаточно развитой познавательной мотивацией характерно сочетание добросовестного выполнения заданий и отсутствие стремления к самостоятельному добыванию знаний, они, как правило, не ищут новых способов решения учебных задач, плавное для этих детей – точное следование инструкциям воспитателя.

Для учащихся с доминирующим познавательным мотивом характерна высокая учебная активность, они стремятся узнать больше, задают много вопросов. Если при этом недостаточно развит социальный мотив учения, то возможны спады активности, темп и продуктивность учения имеют прерывистый характер: ребенок внимателен и активен только тогда, когда материал для него не знаком

и интересен. Как правило, эти дети не любят упражнений, основанных на многократном повторении, требующих усидчивости, усвоения материала на основе механического запоминания. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании взрослым. Ребенок очень чутко реагирует на настроение значимого взрослого. Похвала, одобрение взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка. Недостаточное развитие оценочного мотива проявляется в том, что учащийся не обращает внимания на оценку и замечания педагога.

У детей с доминирующей оценочной мотивацией и недостаточно развитыми познавательными и социальными мотивами могут формироваться нежелательные способы учебной деятельности: низкий уровень самостоятельности при выполнении задания, неумение оценить правильность своих действий. Эти дети постоянно спрашивают, у педагога правильно ли они делают, при ответе не столько думают, о том, что они говорят и делают, сколько пытаются уловить эмоциональную реакцию педагога.

Основу позиционных мотивов учения составляет интерес к новой ситуации и новой социальной роли, при этом ребенка привлекает чисто внешняя атрибутика школьной жизни. Позиционный мотив в той или иной мере присутствует у всех будущих школьников. Но следует обратить особое внимание на детей, в структуре мотивов, которых позиционный мотив занимает доминирующее положение при слабом развитии познавательного и социального мотивов. В этом случае формирование собственно мотивов учения в учебном процессе сильно затруднено. У таких учащихся интерес к школе угасает достаточно быстро и из-за отсутствия других стимулов к учению (внешний и игровой мотив эту функцию не выполняют) формируется стойкое нежелание учиться.

Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывают существенного влияния на учебную активность и успешность усвоения знаний. В случае доминирования внешних мотивов при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, так же как и в предыдущем случае, велика вероятность формирования негативного отношения к учению.

Игровой мотив по своей природе неадекватен учебной деятельности. Доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности.

Каждый из перечисленных мотивов в этой или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6–7 лет. Для каж-

дого ребенка степень выраженности и сочетания мотивов учения индивидуальны.

Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Влияние позиционных и внешних мотивов на успеваемость не существенно.

Таким образом, можно выделить уровни сформированности мотивации учения у дошкольников, необходимой для успешной учебы:

1 уровень – высокий: преобладание учебно-познавательных, социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами, положительное отношение, интерес к школе.

2 уровень – средний: преобладание либо социального, либо оценочного, либо учебно-познавательного мотивов в сочетании с игровым, внешним или позиционными мотивами.

3 уровень – низкий: преобладание внешних позиционных, игрового мотивов, отрицательное отношение к школе.

Познавательная активность, интерес к поиску, преобразованию учебной информации проявляются лишь в определенной обучающей атмосфере, где нет принуждения.

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств, формированию разносторонней и полноценной личности. Реализация этой задачи требует, прежде всего, отказа от авторитарного способа обучения и воспитания детей. Известный советский психолог и педагог Ш.А. Амонашвили, который создал концепцию обучения, строящегося на гуманных началах, характеризует этот период так: «Суть заключается в том, чтобы педагогически обязательную учебно-познавательную задачу учащиеся принимали на положительно-мотивационной основе. Иначе говоря, дело заключается в том, чтобы при необходимости усвоения именно определенной системы знаний ребенок принимал педагогически обязательную учебную задачу как им же свободно выбранную» [2].

Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности. Соответственно, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения и воспитания. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей, в частности, дидактические игры [11].

Р.М. Миронова отмечает, что дидактическая игра является игровой формой обучения, в которой одновременно действуют два начала: учебное, познавательное и игровое, занимательное.

Обусловлено использование дидактичной игры потребностью смягчения потребностью перехода от одной ведущей деятельности к другой.

В.Д. Шадриков считает, что дидактическая игра – это особый вид игровых методов работы, в основе которого лежат учебная задача и познавательный мотив. По своей сути, дидактическая игра ближе к учебной деятельности, чем к свободной ролевой игре дошкольников.

Сущность игры как ведущего вида деятельности в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей деятельности. Благодаря правилам игры возникает новая форма удовольствия ребенка – радость от того, что он действует так, как требует эти правила.

Содержанием развитой формы игры является не предмет и его употребление, а подчинение правилам в соответствии с поставленной целью.

В целом Е.В. Карпова [18] рассматривает игру как: 1) особое отношение личности к окружающему миру; 2) особую деятельность ребенка, которая изменяется и разрывается как его субъективная деятельность; 3) социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности; 4) особое содержание усвоения; 5) деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка; 6) социально-педагогическую форму организации детской жизни и «детского общества».

В дидактических играх ребенок учится подчинять свое поведение правилам, формируется его движения, внимание, умение сосредоточиться, т. е. развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Также Е.В. Карпова отмечает и то, что учеба и игра – это две разные деятельности, между ними имеются значительные качественные различия. Обращая внимание на организационные недостатки перехода от игры к серьезным школьным занятиям, Е.В. Карпова считает, что необходимы переходные формы, и выделяет дидактическую игру как своеобразную форму учебной деятельности. Эта форма появляется уже в дошкольном возрасте.

В ходе игры происходит настрой всех психофизиологических функций, обеспечивающих успешное выполнение учебной деятельности: произвольного внимания, произвольного запоминания, эмоциональной сдержанности. Само по себе вхождение в игровую

ситуацию обеспечивает готовность быть внимательным. Когда игровые мотивы уже приобрели высокую значимость, включается механизм произвольных действий, ребенок, благодаря игровым мотивам, организует самого себя на то, чтобы соответствовать игровой ситуации, правилам и справляться с заданными в игре условиями и особенно с самим собой. У него развивается способность к наблюдательности, способность запоминать и воспроизводить материал, способность использовать усвоенные ранее мыслительные действия [18].

Сущность дидактической игры заключается и в том, что детям предлагается решить умственные задачи, составленные взрослыми в занимательной и игровой форме. Кроме того, умственную задачу при грамотном руководстве воспитателя дидактической игрой ребенок принимает как свою собственную. Целью дидактических игр является и содействие формированию познавательной активности ребенка.

Необходимость использования дидактических игр как переходного компонента от игровой деятельности к учебной Е.В. Карпова объясняет рядом причин:

1. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения. «Игра имеет свое внутреннее продолжение и в школьном обучении» – Л.С. Выготский. Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу.

2. Освоение учебной деятельности, включение в неё детей идет медленно.

3. Имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры как раз способствуют развитию у детей психических познавательных процессов.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Основная трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять. По мере «вхождения» детей в новую для них деятельность – учебную – значение дидактических игр как способа обучения снижается, в то время как игровые приемы по-прежнему используются педагогом.

Необходимо отметить и следующее: к сожалению, некоторые педагоги воспринимают дидактическую игру лишь как развлекательный и организующий момент урока, занятия, позволяющий снять

умственное напряжение. Такое представление в корне неверно. В этом случае игра не входит органично в занятие, она находится около процесса обучения.

Можно поэтому согласиться с тем, что «не умея построить настоящую дидактическую игру, которая будила бы мысль детей, некоторые педагоги облачают в игровую форму обучения тренировочные упражнения» [11].

Самое главное заключается в том, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала бы интенсификации умственной работы. При этом взаимоотношения между педагогом и детьми определяются не учебной ситуацией, а игрой. Для ребенка дидактическая игра – это игра, для взрослого она – способ обучения.

Формируя основные функции дидактических игр, Е.В. Карпова выделяет функцию формирования устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму. Р.М. Миронова проанализировав деятельность воспитателей, работающих с детьми шестилетнего возраста пришла к выводу, что одной из причин некачественного усвоения знаний являются недостатки в организации работы вне учебных занятий, в частности, отсутствие системы по закреплению полученных представлений через дидактические игры. Это побудило её составить систему игр на весь учебный год, с учетом их проведения и во внеурочное время.

Также в последнее время поиски других ученых (З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса, Е.О. Смирнова и др.) идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив, дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи [12].

Для последующего применения дидактических игр в практической работе необходимо остановиться на структуре, а также на организационных условиях проведения дидактической игры.

Структура – это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры: 1) дидактическая задача; 2) игровая задача; 3) игровые действия; 4) правила игры; 5) результат (подведение итогов).

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих

учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счёта и т. д.

Игровая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Самое главное: дидактическая задача в игре преднамеренно замаскирована и предстаёт перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

Игровые действия – основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, пространственные преобразования и т. д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов (результат) проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчёт очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание и т. д. Необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успех отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Организовать и провести дидактическую игру – задача достаточно сложная для педагога. Можно выделить следующие основные условия проведения дидактической игры:

1. Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.
2. Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.
3. Необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить

поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

4. Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения – эмоциональность, легкость, непринужденность.

5. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассмотреть не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

6. Между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

7. Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и ёмкой.

Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания.

В одном из дошкольных образовательных учреждений Ленинградской области нами был изучен сложившийся опыт использования дидактической игры, а также выявлены уровни сформированности мотивации к будущей учебной деятельности у дошкольников. Для этого был использован метод целевого наблюдения на занятиях за методикой проведения воспитателем дидактической игры:

- воспитатель не использует дидактическую игру только как развлекательный и организующий момент;
- дидактическая игра для детей определяется игрой, а не учебной ситуацией;
- для детей дидактическая задача реализуется через игровую задачу;
- второстепенная (нет открытого руководства) роль воспитателя;
- повышение эмоционального отношения детей к игре;
- использование способов повышения эмоционального отношения детей как путь, ведущий к выполнению дидактических задач, а не самоцель;
- перенос усвоенного материала на занятия в игровую деятельность;
- подведение итогов (результатов) воспитателем.

Была проведена беседа с воспитателем, в ходе которой задавались следующие вопросы.

1. Дети готовятся идти в школу, как Вы думаете, готовы ли они к систематическому школьному обучению?

2. Как Вы считаете, большое количество занятий в детском саду необходимо детям для успешной учёбы в школе?

3. А дети стремятся в школу?

4. На экскурсии, например, вы ходите с детьми в школу?

5. Как Вы считаете, дети будут хорошо учиться в школе?

6. Если у детей так много занятий, они много знают, Вы считаете целесообразным использовать игровую деятельность в процессе обучения, в том числе дидактическую игру?

Метод целевого наблюдения был использован и на занятиях за поведением детей:

- на занятиях ребёнок занимается, потому что это важно и нужно (социальные мотивы);
- ребёнок занимается лишь тогда, когда ему это интересно (учебно-познавательные мотивы);
- ребёнок занимается на занятии, потому что его хвалит воспитатель (оценочный мотив);
- ребёнок занимается тогда, когда на занятии много атрибутики (позиционный мотив);
- ребёнок занимается тогда, когда на этом настаивает воспитатель (внешние мотивы);
- ребёнок хорошо занимается, когда занятие построено в виде игры (игровые мотивы).

На основе наблюдений за использованием воспитателем дидактической игры, поведением детей в ходе занятий, а также на основе беседы с воспитателем можно сделать некоторые выводы: на занятии воспитатель не использует дидактическую игру в соответствии с её функциями и возможностями, кроме того, вне занятий не занимается детей дидактической игрой, не привлекает внимание детей.

Для выявления уровней сформированности мотивации к будущей учебной деятельности был применён ряд методик:

1. Методика «Весёлый – грустный». Цель – оценка эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе.

2. Методика «Представь себе...». Цель – оценка направленности ребёнка на процесс обучения в школе.

3. Методика «Определение у старших дошкольников сформированности внутренней позиции школьника».

4. Стандартная беседа (по Т.А. Нежновой).

Метод целевого наблюдения за детьми в процессе занятия, а также ответы детей в процессе стандартной беседы по методике Т.А. Нежновой позволили сделать выводы о преобладании у детей определённого мотива, влияющего на процесс обучения.

На основе всей проведённой работы были выявлены уровни сформированности мотивации к будущей учебной деятельности.

В соответствии с полученными данными было определено процентное соотношение уровней:

53,8 % детей – находятся на среднем уровне сформированности мотивации учебной деятельности; 46,2 % – на низком.

Стало очевидным, что дальнейшую работу по формированию у дошкольников положительной мотивации к учебной деятельности, необходимо проводить со всей экспериментальной группой детей. То есть необходимо разработать и применить систему дидактических игр, направленную на развитие у дошкольников положительного отношения к процессу обучения. Определяющим фактором для разработки данной системы являлось соответствие полученных на занятии знаний с содержанием дидактической игры, а также оптимальное сочетание занимательности и обучения.

Система дидактических игр

«Кроссворды» (предшествующее занятие: познавательно-речевое занятие с использованием загадок);

«Что у тебя» (*Цель* – учить детей составлять предложение на определённую тему);

«Придумай предложение» (*Цель* – учить детей составлять предложение со словом, заданным в определённой форме, развивать речевую активность, предшествующее занятие по развитию речи – пересказ текста о весне);

«Составим узор» (*Цель* – выявление простейших числовых представлений у детей, умения различать предметы по форме, цвету, расположению);

«Придумай рисунок» (*Цель* – закрепление знаний о геометрических фигурах, развитие образного мышления, предшествующее занятие по математике – геометрические фигуры).

«Угадай-ка» (*Цель* – закрепление последовательности натурального ряда чисел);

«Покормите рыбок» (*Цель* – совершенствовать вычислительные умения. Предшествующее занятие математика – счёт);

«Наоборот» (*Цель* – закреплять умение ориентироваться в пространстве. Предшествующее занятие математика – ориентировка на листе бумаги).

В процессе введения дидактических игр в деятельности детей необходимо применять и метод наблюдения за детьми с целью зафиксировать изменения в их поведении и отношении к учебной деятельности.

Дети заинтересовались, т. к. игра была для них новой; поэтому организующий момент был лёгок (привлечение детей к игре). Но были и сложности: дети стараются перекричать друг друга, отвечая на вопросы; толкаются, ссорятся. У некоторых детей отмечен не-

достаточный объём знаний, необходимых для данной дидактической игры (например, знают ответ, но не могут полностью написать слово – не знают некоторых букв, путают их).

Для определения эффективности проведенной работы по формированию у дошкольников положительного интереса, отношения к процессу обучения проведен анализ поведения детей в процессе использования дидактических игр.

При анализе отмечено:

- повышение интереса детей к дидактической игре, их активность;
- заметно облегчается процесс управления поведением детей с помощью их увлечения данной деятельностью, что помогает избежать авторитарного стиля взаимодействия с детьми;
- облегчен процесс удержания детьми произвольного внимания;
- при подведении итогов дидактической игры (главным образом отмечались успехи детей) дети осознают необходимость приобретения знаний (с целью переноса их на новое содержание).

Система дидактических игр была основана на соответствии полученных знаний на занятии и содержании игры, что помогает закрепить знания детей и организовать интересную для них деятельность.

Но надо заметить и то, что для достижения задач необходимо соблюдать структуру дидактической игры (чтобы не было лишь элемента игры), а также условия её проведения. Кроме того, целесообразным является включение дидактической игры в целостный воспитательно-образовательный процесс: игра и учение идут параллельно друг другу, и на данном возрастном этапе разделять их противопоказано. Важно и то, что использование дидактической игры в данной экспериментальной работе необходимо продолжать педагогу, учитывая низкий уровень сформированности у дошкольников положительного отношения к учебной деятельности. При систематическом использовании дидактической игры, а также в соответствующих педагогических условиях проведения, её можно будет констатировать изменения в мотивационной сфере дошкольников.

Исходя из вышеописанного, целесообразно дать следующие рекомендации педагогам:

- использовать дидактическую игру как элемент целостного педагогического процесса;
- планировать дидактические игры в соответствии с программными задачами занятий для применения знаний детьми на новом содержании;

- организовывать дидактические игры на основе необходимых педагогических условий (прежде всего методом работы должно стать развитие у детей познавательного интереса, а не принуждение);
- сохранять все структурные элементы дидактической игры;
- вести подготовку к школьному обучению в контакте и взаимодействии с родителями и школой.

В заключении необходимо отметить, что тревожным фактором традиционной системы обучения становится возрастающее отрицательное отношение к учению, низкий уровень его мотивации.

Успешная учебная деятельность ребёнка в школе является следствием качественной подготовки его к ней в процессе дошкольного воспитания и обучения, основанной на особенностях данного возраста. Переход от одной ведущей деятельности (игры) к другой (учению) обуславливает использование дидактической игры как своеобразной формы учебной деятельности, которая не отвлекает от учения, а, наоборот, способствует интенсификации умственной работы.

Система дидактических игр в соответствии с задачами программы обучения позволяет развивать все психические процессы детей, их эмоционально-волевую сферу, познавательные интересы, потребности, так необходимые интересы для успешной учёбы в школе. Умелое использование дидактических игр в учебном процессе облегчает его.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М., 1983.
2. Амонашвили Ш.А. В школу с 6 лет. – М., 1986.
3. Арапова Н. Информация о Всероссийском совещании по проблемам преемственности дошкольного и начального образования // Дошк. воспитание. – № 3 – 2000.
4. Бондаренко А.К. Воспитание самостоятельности мышления у детей подготовительной группы с помощью словесных дидактических игр // Дошкольное воспитание. – № 9. – 1970.
5. Волкова Е. Готов ли ребёнок к школе // Дошк. воспитание. – № 8. – 2001.
6. Гришенцова П. Дидактические игры // Дошк. воспитание. – № 10. – 1969.
7. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Вегнера. – М., 1973.
8. Дошкольная педагогика / под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М., 1986.
9. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие упражнения и тесты. – СПб., 1998.
10. Ильина Л.П. О преемственности детского сада и школы // Дошкольное воспитание. – № 3. – 2002.
11. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. – Ярославль: Акад. развития, 1997.
12. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2000.

13. Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.
14. Крупская Н.К. Роль игры в детском саду // О дошкольном воспитании. – М., 1959.
15. Маркова А. К. Формирование мотивации в школьном возрасте. – М., 1983.
16. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1998.
17. Мухина В.С. Детская психология. – М., 1985.
18. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. – М.: Просвещение, 1990.
19. Программа воспитания в детском саду. – Мн., 1975.
20. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая рос. энцикл., 1993.
21. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982.
22. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Мн., 1976.
23. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., 1995.
24. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М., 1981.
25. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

УДК 159.92.8

А. А. Сидорова

Изменения личностного адаптационного потенциала у курсантов в процессе обучения

В статье рассмотрены проблемы адаптации, развития личностного адаптационного потенциала, проведен анализ динамики формирования личностного адаптационного потенциала, как одного из профессионально важных качеств будущих военных специалистов.

The article deals with the problem of adaptation, the development of personal adaptive potential; it gives the analysis of the formation of individual adaptive capacities, as one of the professionally important qualities of future military officers.

Ключевые слова: адаптация; личностный адаптационный потенциал; личностные характеристики курсантов; динамика развития адаптационных способностей.

Key words: adaptation, personal adaptive potential, personal characteristics of students, the dynamics of adaptive abilities.

Военная служба относится к деятельности в особых условиях, она связана с угрозой жизни и здоровью, высокими физическими и эмоциональными нагрузками. В связи с этим особо остро встает проблема адаптации индивида к данным условиям. Не менее интересным является вопрос адаптации будущих офицеров к среде во-

енного вуза, так как это во многом будет обуславливать успешность их будущей деятельности.

Стоит отметить, что современные представления об адаптации основываются на работах И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье, Александровского и др. [1, 2, 6, 10, 11].

Понятие «адаптация» в психологии определяют неоднозначно.

Так, например, психологи-когнитивисты считают, что организация умственной деятельности, развиваясь от простейших двигательных координаций до абстрактно-логических рассуждений и формирования на этой основе гипотез, обеспечивает решение проблемы адаптации индивида [7].

В рамках поведенческого подхода адаптация рассматривается с позиций того, что условно поведенческий акт равен адаптационному [9].

Георгиевский А.Б. предполагает, что «адаптация есть особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия» [3].

В настоящий момент в психологии принято рассматривать адаптацию в четырёх аспектах [4]: как процесс, результат, цель организма и его свойство.

Необходимо отметить, что существенным моментом адаптации, в отношении человека, является многомерность, разноплановость её носителя. Исходя из положения об иерархическом понимании человека, его психики, можно выделить три уровня адаптации: физиологический, психологический и социальный, при этом говорят о физиологической, психической и социальной адаптации, а иногда к этому добавляют психофизиологическую и социально-психологическую адаптацию [4].

Также на данный момент нет единого мнения по поводу того, что обеспечивает адаптацию, то есть о её механизмах.

Ж. Пиаже описывал два основных механизма, способствующих приспособлению человека к условиям окружающей среды, – это ассимиляция и аккомодация. Ассимиляция – совокупность интеллектуальных действий индивида, направленных на включение факторов окружающей среды в уже сложившиеся у него когнитивные структуры. Аккомодация – процесс воздействия среды на субъект, когда он направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур, изменяет действия и представления в соответствии с новыми обстоятельствами [7].

К. Халл предложил рассматривать поведение субъекта как саморегулирующийся механизм. В рамках данного подхода выделяется два способа эффективной адаптации: 1) простые поведенческие

решения в кратковременных, простых ситуациях; 2) самостоятельное формирование системы приспособительных поведенческих актов в достаточно сложных ситуациях [9].

По мнению Ю.А. Александровского, адаптация представлена как результат деятельности целостной самоуправяемой системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «содействием», порождающими новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам [1]. При этом, согласно этой концепции, система адаптации всегда динамична, подвижна.

В соответствии с концепцией Г. Селье под воздействием определённых стрессоров в целостном организме протекают, так называемые, адаптационные реакции. Адаптационный синдром имеет стадийный характер: стадия тревоги с мобилизацией защитных сил; стадия сопротивляемости или стабилизации – повышенной устойчивости организма к воздействию неблагоприятных воздействий; стадия истощения. В то же время подчёркивается его постоянство, наличие обязательного минимально необходимого напряжения в ходе всей жизнедеятельности организмов [10].

Ряд учёных указывают на то, что личностные характеристики во многом определяют успешность или неуспешность адаптации и в то же время сама адаптация является мощным стимулом для развития личности [9].

По мнению Маклакова А.Г., в функциональном состоянии организма можно выделить субъективную и объективную составляющие [8]. Первая обеспечивает мотивационное поведение, а вторая – восстановление нарушенного равновесия систем. Субъективная сторона у человека является ведущей.

В связи с вышесказанным, можно говорить о личностном адаптационном потенциале (ЛАП). Теоретической основой концепции ЛАП является представление об адаптации как о постоянном процессе приспособления к условиям физической и социальной среды, затрагивающем все уровни функционирования человеческого организма и психики. В рамках данного подхода выделяют ряд личностных характеристик, которые во многом определяют успех адаптации – это нервно-психическая устойчивость, особенности самооценки, ощущение своей референтности для окружающих, наличие опыта построения контактов с людьми, ориентация на моральные нормы общества и др. [8].

Таким образом, если обобщить представленные мнения, то можно сделать следующие выводы:

- адаптация не только процесс, но и свойство любой живой саморегулирующейся системы;
- адаптивные способности во многом зависят от психических особенностей личности;
- оценить уровень адаптации можно, оценив наиболее важные личностные характеристики. Данные особенности личностного взаимодействия и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал (ЛАП) [5].

В данной статье будут рассмотрены результаты обследования, проведенного в апреле 2006 года на базе Военно-медицинской академии.

Объектом исследования выступали курсанты ВМедА в возрасте от 18 до 23 лет.

В целом выборка составляет 250 человек (на первом курсе было обследовано 57 курсантов, на втором – 53, на третьем – 67, на четвертом – 19, на пятом – 54).

Предметом исследования был рассмотрен адаптационный потенциал личности курсантов.

В ходе психодиагностического обследования были использованы следующие методики:

- физиологические пробы Генча и Штанге;
- замеры ЧСС, методика АСС (Анкета самооценки состояния);
- методика СПКС (Социально-психологическая комфортность среды);
- МЛО – «Адаптивность».

Цель исследования состояла в том, чтобы рассмотреть особенности изменения адаптационного потенциала личности у курсантов в процессе обучения в вузе.

Для математико-статистической обработки данных были использованы t-критерий Стьюдента для независимых выборок и коэффициент корреляции Пирсона.

В ходе анализа данных были оценены различия по параметрам, характеризующим адаптационный потенциал личности, как у курсантов различных курсов, так и курсантов с различной успеваемостью. Для удобства испытуемые были разделены на три условные группы по успеваемости. В первую группу (1) попали курсанты, чаще получающие оценку «5» (средний балл больше или равен 4,65), во вторую (2) – курсанты, чаще получающие оценку «4» (средний балл больше или равен 4,00, но меньше чем 4,65), в третью (3) – курсанты, чаще получающие оценку «3» (средний балл больше или равен 3,00, но меньше 4,00). Также был проведен корреляционный анализ в рамках каждого курса отдельно.

В ходе психодиагностического обследования были получены следующие результаты.

Были выявлены достоверные отличия по шкале ЛАП у курсантов первого и второго курсов ($p \leq 0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы ЛАП у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
1–2	22,41 ± 1,19	26,83 ± 1,62	-2,191*

Условное обозначение:

* – уровень значимости различий 0,05

Как видно из табл. 1, показатели, характеризующие личностный адаптационный потенциал, количественно увеличивается от первого ко второму курсу. Данная шкала является обратной. Таким образом, можно говорить о том, что личностный адаптационный потенциал снижается от первого к пятому курсу, то есть в этот период достоверно снижаются адаптивные возможности индивида. Возможно, это связано с особенностями среды, можно предположить, что ко второму курсу приспособительные механизмы организма истощаются, работая на грани, и происходит снижение адаптивных возможностей индивида. Либо, можно предположить, что действие различных компенсаторных механизмов, снижает адаптационный потенциал.

В ходе психодиагностического обследования было выявлено достоверные отличия по шкале «моральная нормативность» у курсантов первого и пятого ($p \leq 0,01$), первого и второго, первого и третьего курсов ($p \leq 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «моральная нормативность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	T-критерий
I–V	5,62 ± 0,32	7,11 ± 0,31	-3,329**
I–II	5,62 ± 0,32	6,70 ± 0,40	-2,091*
I–III	5,62 ± 0,32	6,58 ± 0,31	-2,145*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Как видно из табл. 2 показатели, характеризующие моральную нормативность, в процессе обучения количественно увеличиваются. Стоит отметить, что данная шкала является обратной. То есть, можно сделать вывод, что к пятому курсу у испытуемых снижается адекватность оценки своего места в коллективе, происходит «отделение» себя от норм данного общества. Возможно, это связано с тем, что к пятому курсу курсанты входят уже в новые коллективы, начинают задумываться о своей дальнейшей жизни и нормы учебного коллектива начинают терять свою актуальность.

Достоверных отличий по результатам шкал «коммуникативный потенциал» и «поведенческая регуляция» выявлено не было.

Стоит отметить, что методика МЛО «Адаптивность» состоит из большого количества дополнительных шкал, что позволяет оценить уровень развития различных личностных характеристик. В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по показателю шкалы Hs («невротический сверхконтроль») у курсантов второго и третьего курсов ($p \leq 0,001$), первого и третьего, второго и пятого годов обучения ($p \leq 0,01$) (табл. 3).

Как видно из табл. 3, показатели по шкале «невротический сверхконтроль», характеризующие направленность личности на соответствие нормативным критериям, количественно выше на втором курсе и меньше на третьем.

Таким образом, можно говорить, что изменение показателя, характеризующего стремление индивида соответствовать нормативным критериям, возможно, указывает на то, что индивид в процессе адаптации использует направленность на соблюдение общепринятых норм, следование инструкциям как ещё один механизм для приспособления к новым условиям. Тогда испытуемый начинает вновь проявлять свою спонтанность, независимость лишь в том случае, когда определённый этап адаптационного процесса миновал. Если это предположение верно, то можно сделать вывод, что подобный механизм адаптации к социальному окружению личность наиболее активно использует на втором курсе, последующее повышение данного показателя у курсантов на пятом курсе может говорить о столкновении с новыми ситуациями, возможно необходимость входа в новые социальные группы и как следствие необходимость адаптироваться к ним.

Таблица 3

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «невратический сверхконтроль» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
II–III	52,42 ± 0,73	49,66 ± 0,30	3,508***
I–III	51,21 ± 0,46	49,66 ± 0,30	2,853**
II–V	52,42 ± 0,73	50,15 ± 0,37	2,769**

Условные обозначения:

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Были выявлены достоверные отличия по шкале Ну, характеризующей эмоциональную лабильность, у курсантов второго и четвертого ($p \leq 0,01$), первого и четвертого, второго и третьего курсов ($p \leq 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «эмоциональная лабильность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
II–IV	55,83 ± 0,67	52,32 ± 0,94	3,051**
I–IV	54,63 ± 0,59	52,32 ± 0,94	2,093*
II–III	55,83 ± 0,67	53,70 ± 0,55	2,459*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Как видно из табл. 4, более высокие показатели характерны для второго курса, с третьего года обучения наблюдается спад показателя, характеризующего эмоциональную лабильность, причем показатели на третьем курсе меньше, чем на первом курсе.

Таким образом, можно предположить, что эмоциональная лабильность в большей степени проявляется у курсантов на втором курсе. Возможно, неустойчивость эмоций, конфликтность является одним из механизмов, способствующих успешной адаптации, быть может, яркое выражение своих эмоций является своеобразным механизмом разрядки для личности в условиях напряжённой работы, приспособления к новой среде.

По шкале «импульсивность», характеризующей импульсивность личности, были выявлены достоверные различия у курсантов первого и второго ($p \leq 0,001$), второго и третьего, второго и пятого ($p \leq 0,05$) курсов (табл. 5).

Таблица 5

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «импульсивность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I–II	53,94 ± 0,84	58,06 ± 0,85	-3,452***
II–III	58,06 ± 0,85	55,28 ± 0,69	2,524*
II–V	58,06 ± 0,85	55,52 ± 0,83	2,137*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 5, показатели по шкале «импульсивность», характеризующие импульсивность, активную жизненную позицию личности, наиболее высоки у курсантов второго курса, далее идёт снижение показателей, позже у курсантов пятого курса наблюдается некоторое увеличение данного показателя.

Таким образом, можно предположить, что импульсивность, активная жизненная позиция индивидов, а также некоторое стремление к независимости повышается ко второму курсу обучения, далее происходит некоторый спад показателя. Возможно, изменение данной личностной характеристики также может быть связано с адаптацией индивида к новым условиям деятельности, тогда, результаты по данной шкале могут указывать на то, что на втором курсе происходит активный процесс адаптации, который, в том числе, может опираться и на изменение активности учащегося. В данном контексте можно предполагать, что последующее снижение показателя, быть может, объясняется выходом личности на ту выраженность качества, которая затребована в данных условиях, является оптимальной для успешной жизнедеятельности. Ведь если рассматривать адаптацию в контексте со стрессом, то для того, чтобы индивид адаптировался к изменившимся условиям жизнедеятельности, системы, обеспечивающие адаптацию, вначале начинают работать на грани своих возможностей, в случае успеха, показатели несколько снижаются и выходят на новый необходимый в данной ситуации уровень. Если рассматривать проблему с этой позиции, некоторое повышение показателей к пятому курсу свидетельствует о появлении для индивидов новой стрессогенной ситуации, к которой опять же нужно адаптироваться.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по шкале «маскулинность-феминность», которая характеризует проявление личностью нетипичного для данного пола поведения, у курсантов четвёртого и пятого ($p \leq 0,001$), первого и четвёртого, второго и четвертого ($p \leq 0,01$), третьего и четвёртого ($p \leq 0,05$) курсов (табл. 6).

Таблица 6

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «маскулинность–феминность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
IV–V	51,79 ± 1,00	47,46 ± 0,65	3,610***
I–IV	48,40 ± 0,63	51,79 ± 1,00	-2,858**
II–IV	48,53 ± 0,66	51,79 ± 1,00	-2,712**
III–IV	48,97 ± 0,55	51,79 ± 1,00	-2,464*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 6, показатель, характеризующий поведение индивида, не свойственное его полу, повышается вплоть до четвёртого курса, на пятом году обучения наблюдается спад показателя.

Таким образом, исходя из результатов полученных в ходе психодиагностического исследования, можно предположить, что курсанты к четвёртому курсу характеризуются чувствительностью, ранимостью, романтичностью, то есть феминными качествами. Возможно, в ходе адаптации курсанты в большей степени проявляют мускулинные качества, то есть свойственные своему полу. Быть может, подобное проявление мускулинных качеств вызвано особенностью среды, стереотипами, связанными с военной службой.

В ходе анализа данных были обнаружены достоверные различия по показателю, характеризующему тревожность индивида, его неуверенность в себе (шкала Pt) у курсантов второго и третьего, второго и четвёртого, второго и пятого ($p \leq 0,01$), первого и второго ($p \leq 0,05$) курсов (табл. 7).

Как видно из табл. 7, показатель, характеризующий тревожность индивида, количественно увеличивается ко второму курсу, что может говорить о повышении тревожности, неуверенности в себе и стабильности ситуации. Также наблюдается некоторое увеличение показателя к пятому курсу.

Таблица 7

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «тревожность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
II–III	59,26 ± 0,55	57,28 ± 0,49	2,678**
II–IV	59,26 ± 0,55	56,63 ± 0,75	2,817**
II–V	59,26 ± 0,55	57,22 ± 0,53	2,680**
I–II	57,49 ± 0,50	59,26 ± 0,55	-2,387*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Из полученных данных можно сделать вывод, что показатель, характеризующий степень проявления испытуемым тревожности, увеличивается ко второму курсу. Это может говорить о проявлении дезадаптации, компенсацией которой служит повышение тревожности в отношении даже мелких проблем, тогда последующее снижение показателей может говорить об успешности адаптации. Также из таблицы видно, что к пятому году обучения у курсантов отмечается некоторое увеличение рассматриваемого показателя, это может говорить о том, что перед испытуемыми появляются новые фрустрирующие ситуации, например, защита диплома, поиск работы, выбор последующего занятия в жизни.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по шкале «индивидуалистичность», показателем которой характеризуют обособленно-созерцательную личностную позицию, склонность к раздумьям, у курсантов первого и второго ($p \leq 0,001$), второго и четвертого ($p \leq 0,01$), третьего и четвертого, четвертого и пятого ($p \leq 0,05$) курсов (табл. 8).

Таблица 8

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «индивидуалистичность» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I–II	56,25 ± 0,52	59,19 ± 0,66	-3,490***
II–IV	59,19 ± 0,66	56,05 ± 0,66	3,370**
III–IV	57,78 ± 0,58	56,05 ± 0,66	1,963*
IV–V	56,05 ± 0,66	57,80 ± 0,60	-1,962*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно по табл. 8, можно наблюдать ту же тенденцию, что и в изменении других характеристик, показатели растут до второго курса, далее наблюдается спад и к пятому году обучения опять же наблюдается некоторый подъём характеристик.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что, так как показатели, характеризующие обособленно-созерцательную личностную позицию, растут до второго курса, то, возможно, это также объясняется механизмами адаптации. То есть в ситуации стресса личность, быть может, в качестве защиты приобретает склонность к раздумьям, к некоторому индивидуализму в деятельности, подобное качество несколько уменьшается при достижении оптимального уровня адаптации. Дальнейший всплеск показателя на пятом курсе, возможно, свидетельствует о появлении новых стрессогенных факторов.

В ходе психодиагностического обследования также были выявлены достоверные отличия по шкале «социальная интроверсия», которая указывает на степень интровертированности личности, у курсантов первого и второго ($p \leq 0,01$), второго и третьего курсов ($p \leq 0,05$) (табл. 9).

По результатам, приведенным в таблице 9, видно, что показатели, характеризующие интровертированность личности наиболее высоки на втором году обучения. Таким образом, можно предположить, что степень интровертированности личности увеличивается ко второму курсу, что, в свою очередь, может говорить о том, что интровертированность личности является как бы адаптивным механизмом в ходе приспособления к среде. Необходимо отметить, что данные изменения согласуются и с изменением показателей по шкале «индивидуалистичность».

Таблица 9

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «социальная интроверсия» у курсантов, обучающихся на разных курсах

Курсы обучения	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
I–II	42,33 ± 0,86	45,72 ± 0,86	-2,778**
II–III	45,72 ± 0,86	42,58 ± 0,92	2,495*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** – уровень значимости различий 0,01

Итак, анализируя данные, полученные в ходе психодиагностического исследования при использовании методики МЛО «Адаптивность» можно сделать ряд выводов. Так, большинство качеств описанных в дополнительных шкалах методики, наиболее ярко

выражены на втором году обучения. Исключая шкалу «мускулинность – феминность», значения по которой наиболее высоки у курсантов на четвёртом курсе. Таким образом, опять же опираясь на то, что этапы адаптации повторяют собой этапы стрессовой реакции, можно предположить, что стадия резистентности касательно личностных качеств у курсантов приходится в основном на второй год обучения. Тогда можно предполагать, что снижение показателей, характеризующих личностный адаптационный потенциал, на втором курсе будет говорить об истощении у индивида адаптационных возможностей.

В ходе анализа результатов было проведено сравнение результатов показателей, характеризующих адаптационный потенциал личности, у курсантов с разной успеваемостью в рамках каждого курса отдельно, в результате чего были сделаны следующие выводы.

В результате проведённого психодиагностического обследования достоверных различий между параметрами, характеризующими уровень развития рассматриваемых личностных характеристик, у курсантов с различной успеваемостью на первом году обучения выявлено не было.

В ходе проведённого обследования достоверные различия по показателям, характеризующим личностный адаптационный потенциал, моральную нормативность, коммуникативный потенциал, поведенческую регуляцию, между курсантами с различной успеваемостью на втором году обучения выявлено не было.

В ходе математического анализа данных были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим импульсивность, активную жизненную позицию индивида и оптимистичность, уверенность в себе, у курсантов 3 и 2 группы второго курса ($p \leq 0,05$) (табл. 10). Также были выявлены достоверные различия по параметрам характеризующим, тревожность индивида, неуверенность в себе и оптимистичность, у курсантов 3 и 1 группы второго курса ($p \leq 0,05$) (табл. 10). Кроме того, были отмечены достоверные отличия по параметрам характеризующим, тревожность индивида, неуверенность в себе, у курсантов 2 и 1 группы второго курса ($p \leq 0,05$); и по параметрам, характеризующим обособленно-созерцательную личностную позицию, у курсантов 3 и 1 группы второго курса ($p \leq 0,01$) (табл. 10).

Таблица 10

Области достоверности различий между значениями показателей личностных характеристик у курсантов с различной успеваемостью на втором курсе

Наименование шкалы	Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
«импульсивность»	3–2	61,38± 1,45	56,73± 1,35	2,348*
«тревожность»	3–1	60,69± 1,39	57,39± 0,53	2,222*
«тревожность»	2–1	59,95±0,87	57,39± 0,53	2,509*
«индивидуалистичность»	3–1	62,38 ± 1,59	57,22 ± 0,87	2,847 **
«оптимистичность»	3–2	63,85± 2,53	57,14± 1,59	2,243*
«оптимистичность»	3–1	63,85± 2,53	57,78±1,32	2,123*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

** - уровень значимости различий 0,01

Как видно из табл. 10, у более успешных учащихся второго курса показатели по рассмотренным шкалам ниже, чем у менее успешных. Яркая выраженность данных показателей, согласно интерпретации методики, будут свидетельствовать о склонности к акцентуациям. Таким образом, можно предполагать, что на втором году обучения учащиеся 3-ей группы по успеваемости, «троечники», характеризуются оптимистичностью, активной жизненной позицией, импульсивностью в проявлении чувств, но вместе с тем их отличает обособленно-личностная созерцательная позиция. Возможно, активность, жизнерадостность этих курсантов вызвана их меньшими требованиями к себе, и как следствие меньшим разочарованием, быть может, на втором курсе в связи с какими-либо особенностями среды импульсивность в проявлении эмоций неблагоприятно влияет на успеваемость (например, нарушение дисциплины, не выполнение учебных заданий). Более низкие показатели по тревожности были выявлены у курсантов-«отличников», что может говорить о том, что тревожность на втором году обучения обуславливается успешностью в учебной деятельности.

В результате математического анализа данных достоверных различий по показателям, характеризующим личностный адаптационный потенциал, у курсантов с различной успеваемостью на третьем году обучения выявлено не было.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные отличия по показателям, характеризующим уровень поведенческой регуляции индивида и соответствия моральных норм, у курсантов 3-ей и 2-ой групп ($p \leq 0,05$) (табл. 11).

Таблица 11

Области достоверности различий между значениями показателей шкал «поведенческая регуляция» и «моральная нормативность» у курсантов с различной успеваемостью на третьем курсе

Наименование шкалы	Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
«поведенческая регуляция»	3-2	11,35± 1,48	7,82± 0,77	2,113*
«моральная нормативность»	3-2	7,35± 0,47	5,88± 0,44	2,290*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

Как видно из табл. 11, результаты по шкалам «поведенческая регуляция» и «моральная нормативность» выше у курсантов 3-ей группы. Но данные шкалы обратные, т. е. можно предполагать, что уровень поведенческой регуляции, умение выстраивать поведение исходя из условий среды и уровень развития стремления к соблюдению моральных норм поведения, обеспечивающих способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него определённую социальную роль выше у учащихся – «хорошистов».

В ходе анализа данных были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему ориентацию субъекта на правила и нормы, между курсантами 3-ей и 2-ой групп ($p \leq 0,05$); по показателю, характеризующему пассивную жизненную позицию, между 3-ей и 1-ой группой ($p \leq 0,05$); и по показателю, характеризующему маскулинность-феминность индивида, у курсантов 2-ой и 1-ой групп ($p \leq 0,05$) третьего года обучения (табл. 12).

Таблица 12

Области достоверности различий между значениями показателей личностных характеристик у курсантов с различной успеваемостью на третьем курсе

Наименование шкалы	Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
«невротический сверхконтроль»	3–2	51,06± 0,87	49,06± 0,26	2,197*
«пессимистичность»	3–1	53,18± 1,38	49,19± 0,96	2,376*
«маскулинность-феминность»	2–1	49,65± 0,64	46,88± 1,11	2,170*

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0,05

Как следует из результатов, представленных в табл. 12, показатели по шкалам «невротический сверхконтроль», «пессимистичность», «маскулинность-феминность» выше у менее успешных курсантов, по сравнению с их более успешными однокурсниками. То есть можно предполагать, что у менее успешных учащихся третьего курса выше стремление поступать согласно правилам и нормам, а также пессимистичная оценка своих перспектив, по сравнению с более успешными.

Согласно результатам, полученным в ходе обследования, достоверных различий по показателю, характеризующему личностный адаптационный потенциал, у курсантов с различной успеваемостью на четвёртом году обучения выявлено не было.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему ригидность, устойчивость интересов личности, у курсантов 3 и 1, 2 и 1 условных групп ($p \leq 0,01$) на четвёртом курсе (табл. 13).

Как видно из табл. 13, более высокие показатели по шкале наблюдаются у курсантов, условно отнесённых к «отличникам», что может говорить о том, что данная группа является более устойчивой в интересах, эти люди в большей степени проявляют упорство в отстаивании своих интересов. Отметим, что более низкие результаты показала группа, отнесённая к «хорошистам». Это, скорее всего, объясняется условностью деления на группы. Либо тем, что во вторую группу могли войти, в принципе, способные учащиеся, но недостаточно замотивированные в повышении своего балла, тогда это бы объяснило более низкие результаты по этой шкале, нежели у других курсантов.

Таблица 13

Области достоверности различий между значениями показателей шкалы «ригидность» у курсантов с различной успеваемостью на четвёртом курсе обучения

Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
3–1	45,14 ± 1,26	50,80 ± 0,73	-3,875**
3–2	45,14 ± 1,26	42,00 ± 2,56	-3,300**

Условные обозначения:

** – уровень значимости различий 0,01

В ходе математического анализа данных были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим поведенческую регуляцию индивида, коммуникативные способности, у курсантов пятого курса 3 и 1 групп ($p \leq 0,01$) (табл.14). Также были выявлены достоверные отличия по показателю, характеризующему

поведенческую регуляцию индивида, у курсантов пятого курса 2 и 1 групп успеваемости ($p \leq 0,01$) (табл. 14). В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по интегральной шкале методики МЛО «Адаптивность», характеризующей личностный адаптационный потенциал, у курсантов пятого курса 3 и 1 ($p \leq 0,001$), 2 и 1 ($p \leq 0,01$) условных групп (табл. 14).

Таблица 14

Области достоверности различий между значениями показателей шкал «поведенческая регуляция», «коммуникационный потенциал», «личностный адаптационный потенциал» у курсантов с различной успеваемостью на пятом курсе обучения

Наименование шкалы	Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
«поведенческая регуляция»	3–1	7,36± 0,87	13,00± 1,60	-3,094**
	2–1	8,04± 0,80	13,00± 1,60	-2,772**
«коммуникационный потенциал»	3–1	7,57± 0,86	11,08± 0,81	-2,965**
ЛАП	3–1	21,43± 1,71	32,00± 2,25	-3,748***
	2–1	24,32± 1,43	32,00± 2,25	-2,886**

Условные обозначения:

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в таблице 14, показатели по шкалам «поведенческая регуляция», «коммуникационный потенциал», «личностный адаптационный потенциал» выше у более успешных курсантов. Данные шкалы обратные. Таким образом, можно предположить, что на пятом году обучения у курсантов-«отличников» снижаются адаптивные способности.

В ходе анализа данных были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим активную жизненную позицию, быстроту в принятии решения; оптимистичность, позитивную самооценку индивида; и по показателю, характеризующему отклонения от типичного для данного пола полоролевого поведения, у курсантов 3 и 1 групп ($p \leq 0,05$) (табл. 15). Также были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим тревожность, неуверенность в себе; обособленно-созерцательную личностную позицию, склонность к раздумьям, у курсантов пятого курса 3 и 1 ($p \leq 0,01$) условных групп (табл. 15). В ходе анализа данных были выявлены достоверные отличия между показателями, характеризующими направленность личности на соответствие нормативным критериям; уровень выраженности эмоциональной лабильности личности; активность жизненной позиции; оптимистичность, пози-

тивную самооценку индивида, у курсантов 2 и 1 групп ($p \leq 0,01$) (табл. 15). Также были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим обособленно созерцательную личностную позицию; тревожность, неуверенность в себе, у курсантов пятого курса 2 и 1 групп при $p \leq 0,001$ и различия по показателю, характеризующему отклонения от типичного для данного пола полоролевого поведения, у данных групп при $p \leq 0,05$ (табл. 15)

Таблица 15

Области достоверности различий между значениями показателей личностных характеристик у курсантов с различной успеваемостью на пятом курсе

Наименование шкалы	Группы успеваемости	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
«невротический сверхконтроль»	2–1	49,21± 0,43	51,83±0,86	-2,729**
«эмоциональная лабильность»	2–1	52,68± 0,49	56,92± 1,26	-3,128**
«импульсивность»	3–1	55,29± 1,69	59,92± 1,46	-2,071*
	2–1	53,75±1,05	59,92± 1,46	-3,432**
«маскулинность-феминность»	3–1	49,50± 1,51	45,00± 0,87	2,581*
	2–1	47,50± 0,87	45,00± 0,87	2,029*
«тревожность»	3–1	56,93± 0,60	60,50± 1,02	-3,024**
	2–1	55,96± 0,74	60,50± 1,02	-3,604***
«индивидуалистичность»	3–1	56,64± 1,00	61,83± 1,24	-3,251**
	2–1	56,64± 0,72	61,83± 1,24	-3,615***
«оптимистичность»	3–1	58,29± 1,33	64,08± 1,79	-2,597*
	2–1	57,54± 1,47	64,08± 1,79	-2,823**

Условные обозначения:

* – уровень значимости различий 0, 05

** – уровень значимости различий 0,01

*** – уровень значимости различий 0,001

Как видно из табл. 15, показатели по рассматриваемым шкалам выше у курсантов-«отличников» по сравнению с их однокурсниками, за исключением значений по шкале «маскулинность-феминность», где наибольшие значения показали курсанты со средним баллом «3». Таким образом, можно предположить, что менее успешные курсанты характеризуются проявлением нетипичных для их пола качеств, таких как ранимость, сентиментальность и др. Более низкие показатели по данной шкале были выявлены у индивидов 1-ой группы, что может говорить об их склонности к независимости, самостоятельности. Высокие же показатели по остальным шкалам у

курсантов 1-ой группы могут говорить о том, что «отличники» склонны соответствовать нормам, эмоционально лабильны, тревожны, склонны к обособленно-созерцательной личностной позиции, но вместе с тем, уверены в себе, оптимистичны.

Стоит выделить ряд интересных моментов по результатам этой части работы. Деление на группы успешности было условным, что могло повлиять на результаты. Но эти данные можно объяснить в контексте процесса адаптации, в особенности, учитывая, что успешность в обучении часто связывают с успешностью адаптации. На первом курсе учащиеся только сталкиваются с новой средой, системы, позволяющие адаптироваться, начинают настраиваться. Возможно, это объясняет неоднозначные показатели по результатам выполнения методик на первом курсе. Подобная же ситуация на четвёртом курсе может указывать на появление каких-либо новых условий жизнедеятельности. Отличия, выделенные на втором и третьем курсе, могут объясняться тем, что более успешные курсанты наиболее успешно активировали свои резервы и смогли в большей степени соблюсти сохранность систем организма. Данные, выявленные на пятом курсе, могут свидетельствовать об истощении резервов у более успешных курсантов, возможно, о сложностях в адаптации к каким-то новым условиям.

Также в ходе психодиагностического обследования был проведён корреляционный анализ в рамках каждого курса отдельно с целью выявить взаимосвязь адаптационного потенциала личности с другими характеристиками.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены обратные умеренные взаимосвязи между значениями по шкалам: «потребность в безопасности» и ЛАП (обратная шкала), «коммуникативный потенциал» (обратная шкала); «социально-психологическая комфортность среды», «коммуникативный потенциал» (обратная шкала); в рамках первого курса ($p \leq 0,001$). Так как результаты по шкалам МЛО «Адаптивность» анализировались в сырых баллах, корреляционные взаимосвязи можно считать прямыми. Исходя из полученных данных, можно сделать ряд предположений. Например, можно предполагать, что удовлетворённость потребности в безопасности связана с личностным адаптационным потенциалом и коммуникативными качествами ($p \leq 0,001$). Таким образом, развитые коммуникативные способности, высокий адаптационный потенциал и удовлетворённость потребности в безопасности положительно влияют друг на друга.

Также, исходя из результатов представленных на рис. 1, можно говорить, что социально-психологическая комфортность среды имеет прямую умеренную взаимосвязь с коммуникационным потенциа-

лом ($p \leq 0,001$). То есть, быть может, на первом курсе комфортность со средой обуславливается коммуникативными навыками, либо, напротив, отношение к среде как-то влияет и на личностные коммуникативные особенности учащихся.

В ходе психодиагностического обследования были выявлены обратные умеренные взаимосвязи между значениями по шкалам «профессиональная направленность» и «поведенческая регуляция», «личностный адаптационный потенциал» в рамках второго курса ($p \leq 0,001$). Можно считать эти взаимосвязи прямыми, так как при анализе были взяты сырые баллы, а шкалы «ПР» и «ЛАП» являются обратными.

Таким образом, можно предположить, что профессиональная направленность связана с такими качествами испытуемых, как адекватная регуляция своего поведения и личностный адаптационный потенциал ($p \leq 0,001$). То есть, возможно, определённые личностные качества, обуславливающие успешность социальной адаптации, благоприятно влияют на профессиональную направленность курсантов. Либо, скорее, напротив, высокая профессиональная ориентация учащихся благоприятно отражается и на их адаптации к социальной среде на втором году обучения.

Интересен тот факт, что та же взаимосвязь выявлена и на третьем курсе. Таким образом, можно говорить, что рассмотренные выше закономерности актуальны и на третьем году обучения.

На четвёртом и пятом курсах не было выявлено достоверных взаимосвязей показателей, характеризующих адаптационный потенциал личности, с другими характеристиками индивида.

Таким образом, можно отметить, что, во-первых, не было выявлено достоверных взаимосвязей между показателями, характеризующими адаптационный потенциал личности, и показателями, характеризующими физиологические показатели. Во-вторых, наблюдается взаимосвязь личностных адаптационных характеристик и показателей социально-психологической среды, таких показателей как «профессиональная направленность», «потребность в безопасности», что может говорить о том, что адаптационный потенциал связан с комфортностью среды, что эти показатели, возможно, обуславливают друг друга. В-третьих, корреляционные связи не были обнаружены на старших курсах. Причём наименьшее количество взаимосвязей может говорить о большей адаптированности систем. Данное явление можно попытаться объяснить исходя из явления адаптации. Дело в том, что, приспособляясь к новым условиям, организм задействует большее количество различных систем, причём вначале системы в своей деятельности опираются друг на

друга, позднее окончательная автоматизация приводит к самостоятельной работе систем.

Таким образом, в ходе психодиагностического обследования были сделаны следующие выводы.

Во-первых, большинство качеств описанных в дополнительных шкалах методики, наиболее ярко выражены на втором году обучения. То есть, опираясь на то, что этапы адаптации повторяют собой этапы стрессовой реакции, можно предположить, что стадия резистентности касательно личностных качеств у курсантов приходится в основном на второй год обучения. Тогда можно предполагать, что снижение показателей, характеризующих личностный адаптационный потенциал, на втором курсе будет говорить об истощении у индивида адаптационных возможностей.

Во-вторых, в ходе анализа данных было выявлено результаты, согласно которым на втором курсе обучения показатели по дополнительным шкалам методики МЛО «Адаптивность» ниже, чем у менее успешных. Показатели на третьем курсе выше у курсантов хорошистов. На четвёртом году обучения было выявлено, что показатели, характеризующие ригидность выше у учащихся – «отличников». По результатам, полученным на пятом курсе, можно предположить, что на пятом году обучения у курсантов-«отличников» снижаются адаптивные способности. Эти данные можно объяснить в контексте процесса адаптации, в особенности, учитывая, что успешность в обучении часто связывают с успешностью адаптации. Отличия, выделенные на втором и третьем курсе, могут объясняться тем, что более успешные курсанты более успешно активировали свои резервы и смогли в большей степени соблюсти сохранность систем организма. Неоднозначные результаты, выявленные на четвёртом курсе, могут указывать на появление каких-либо новых условий жизнедеятельности. Данные, выявленные на пятом курсе, могут свидетельствовать об истощении резервов у более успешных курсантов, возможно, о сложностях в адаптации к каким-то новым условиям.

В-третьих, исходя из корреляционного анализа, было выявлено, что наблюдается взаимосвязь личностных адаптационных характеристик и показателей социально-психологической среды, таких показателей как «профессиональная направленность», «потребность в безопасности», что может говорить о том, что адаптационный потенциал связан с комфортностью среды, что эти показатели, возможно, обуславливают друг друга. При чём достоверные корреляционные взаимосвязи были выявлены на младших курсах. Это может свидетельствовать о том, что, согласно личностным показателям, адаптация проходит в первые три года обучения.

Таким образом, подводя итоги по всей работе в целом, можно говорить, что наиболее активно изменение адаптационного потенциала в процессе обучения в вузе приходится на младшие курсы. Скорее всего, можно предполагать, что личностные характеристики, обуславливающие адаптацию, проходят определённый процесс «подстройки» к новым условиям, причём этот этап предположительно, по результатам психодиагностического обследования приходится на первые три года. Причём, наиболее ярко выраженные изменения эти характеристик проходят в период от первого ко второму курсу.

Список литературы

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М.: Медицина, 2000.
2. Анохин П.К. Системная организация физиологических функций. – М., 1969.
3. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л.: Наука, 1989.
4. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – № 1.
6. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1949.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004.
8. Психология и педагогика // Военная психология: учеб. для вузов / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005.
9. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. издание. – СПб.: Мед. пресса, 2002.
10. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медицина, 1956.
11. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: АМН СССР, 1952, – Т.1.

УДК 159.922.8

Л. И. Селиванова

Мотивация профессионального обучения студентов-психологов в вузе

В статье рассмотрены проблемы формирования мотивации профессионального обучения студентов-психологов, рассмотрены особенности представлений студентов о себе, в зависимости от уровня мотивации.

The article deals with the issues of formation of professional motivation of students-psychologists; it also emphasizes the dependence of students' self-perceptions on the level of motivation.

Ключевые слова: мотивация профессионального обучения; мотивационная направленность, студенты-психологи.

Key words: motivation of professional training, motivational orientation, students-psychologists.

В существующей системе профессионального образования учащемуся предлагаются готовые цели, которые он должен принять, стандартное, жёстко структурированное содержание образования, устоявшаяся форма работы и контроля. Подобная организация педагогического процесса, по сути, исключает необходимость и возможность выбора и построения учащимся собственной программы образования и самообразования, снимает с него личную ответственность за процесс и результат учения [6, с. 5].

Истинное развитие личности, считают И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников, – это прежде всего саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями как таковыми, а внутренней позицией самого человека. Развитие субъекта, по мнению данных исследователей возможно только в процессе преобразования мира и самого себя. Такое развитие осуществляется не само собой, не как естественный рост, а как сложный и трудный процесс преодоления возникающих проблем. «Между системой целей, мотивов, притязаний, способностей личности и системой общения, деятельности, самой жизни с её обстоятельствами, ситуациями постоянно возникают противоречия, разрешая которые, личность и становится субъектом. Эти противоречия должны исследоваться, классифицироваться психологической наукой и одновременно быть предметом сознания, осознания, рефлексии каждой реальной личности» [1, с. 238]. Способность к преодолению трудностей и разрешению противоречий, таким образом, становится одним из важнейших признаков субъекта деятельности. Сам кризис – это своеобразный шанс для человека стать лучше, а для профессионала – перейти на следующий этап своего развития.

Для будущего психолога, как считает Н.С. Пряжников, проблема заключается в том, чтобы умело использовать энергию своего кризиса (кризиса учебно-профессионального развития) и направлять её в конструктивное русло. [9, с. 413].

В данном исследовании нас интересовало, чем обусловлена активность студентов-психологов в процессе профессионального обучения.

Была выдвинута гипотеза, что степень мотивированности профессиональной подготовки связана с уровнем самоактуализации, расхождением между представлениями о «Я–реальном» и «Я–профессиональном», выраженностью психологических защит.

Объектом исследования явились студенты заочного отделения факультета психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина в количестве 85 человек.

На основании анкетирования испытуемых было выделено две группы, дифференцированные по уровню мотивации профессиональной подготовки. Группа с высоким уровнем мотивации профессиональной подготовки, состоящая из 14 человек (далее она будет обозначена как «Группа I»), и группа с низким уровнем мотивации профессиональной подготовки в количестве 17 человек (далее она будет обозначена как «Группа II»).

В выделенных группах применялся ряд методик для изучения особенностей самоактуализации (вопросник «САМОАЛ» в обработке Н.Ф. Калиной), представлений о «Я–реальном» и «Я–профессиональном» (методика Т. Лири), выраженности психологических защит (опросник Келлермана–Плутчика).

Было обнаружено, что у студентов с различным уровнем мотивированности профессиональной подготовки существуют различия в уровне стремления к самоактуализации. Были получены достоверные различия, свидетельствующие, что у студентов с высоким уровнем мотивации профессионального обучения выше уровень стремления к самоактуализации, а также ярче выражены и другие качества самоактуализирующейся личности (ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, стремление к творчеству, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении).

Также у студентов с разным уровнем мотивации профессиональной подготовки существуют различия в представлениях о «Я–реальном» и «Я–профессиональном». Были получены достоверные различия, свидетельствующие о том, что студенты с низким уровнем значимости профессионального обучения проявляют большую неуверенность (тревожность, подозрительность, подчиняемость) в структуре «Я–профессионального».

У студентов с высоким уровнем мотивации было отмечено большее расхождение между «Я–реальным» и «Я–профессиональным» и меньшая выраженность психологических защит, но эти различия не являются математически достоверными (за исключением «Проекции»).

Обобщая всё вышеизложенное, можно сказать, что студенты с разным уровнем мотивации профессионального обучения различаются в уровне стремления к самоактуализации, в представлениях о «Я–реальном» и «Я–профессиональном». Стремление к самоактуализации можно рассматривать как один из факторов активности студента в процессе профессиональной подготовки. Также мы можем предполагать, что студенты с высоким уровнем мотивации профессионального обучения лучше осознают рассогласование ме-

жду «Я–реальным» и «Я–профессиональным», а, значит, могут обладать большим потенциалом развития себя как профессионала.

В данной статье мы остановимся подробнее на анализе взаимосвязей между мотивацией профессиональной подготовки, стремлением к самоактуализации, представлениями о «Я–реальном» и «Я–профессиональном» и выраженностью психологических защит.

Для осуществления корреляционного анализа был применён коэффициент линейной корреляции Пирсона, поскольку характер полученных данных соответствовал требованиям нормального распределения.

В первую очередь мы посчитали целесообразным проанализировать взаимосвязи между мотивированностью профессионального обучения и стремлением к самоактуализации. Были получены следующие результаты.

У испытуемых I группы значимые положительные корреляционные связи были выявлены между мотивированностью и следующими характеристиками самоактуализации: «Спонтанность», «Аутосимпатия», «Гибкость в общении».

У испытуемых II группы значимые положительные корреляционные связи были обнаружены между мотивированностью и следующими характеристиками: «Ориентация во времени», «Контактность», «Гибкость в общении».

Таким образом, можно утверждать, что высокий уровень мотивированности профессионального обучения связан с наличием таких личностных характеристик у студентов, как спонтанность (что предполагает уверенность в себе и доверие к окружающему миру), аутосимпатия (а значит устойчивая позитивная «Я–концепция»), гибкость в общении (предполагающая ориентированность на личностное общение, способность к самораскрытию, адекватное самовыражение в общении).

Также можем предположить, что более низкий уровень мотивированности профессионального обучения (II группа) связан с меньшей выраженностью у студентов данной группы таких личностных качеств, как ориентация во времени (т. е. умение жить настоящим), контактность, гибкость в общении (аутентичное взаимодействие с окружающими). Эти выводы подтверждаются результатами, полученными ранее при сравнении уровня стремления к самоактуализации (по всем шкалам «САМОАП») у студентов I и II групп.

Хочется отметить, что все коэффициенты корреляции, полученные при анализе взаимосвязей между уровнем мотивированности профессионального обучения и стремлением к самоактуализации положительные, т.е. стремление к самоактуализации положительно влияет на уровень мотивированности профессиональной подготовки.

В I группе значимые положительные корреляционные связи были обнаружены между мотивированностью и следующими характеристиками:

«Доминантность» («Я–профессиональное»); «Уверенность» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Требовательность» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Независимость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Уступчивость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»), «Общительность» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»), «Отзывчивость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»).

Отрицательная взаимосвязь была выявлена между мотивированностью и «Зависимостью» («Я–профессиональное»).

Во II группе выявлены положительные связи между мотивированностью и следующими характеристиками Я–образа: «Доминантность» («Я–профессиональное»); «Уверенность» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»), «Требовательность» («Я–профессиональное»); «Независимость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Зависимость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Уступчивость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Общительность» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»); «Отзывчивость» («Я–реальное» и «Я–профессиональное»).

Таким образом, у испытуемых с высоким уровнем мотивированности обнаружена значимая корреляционная связь между мотивированностью и всеми характеристиками «Я–образа» по методике Т. Лири, кроме шкалы «Зависимости» (V. Подчиняемый) в структуре «Я–профессионального» и шкалы «Доминантности» (I. Авторитарный) в структуре «Я–реального».

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что уровень мотивированности профессионального обучения связан с проявлением таких личностных качеств, как: уверенность в себе, упорство и настойчивость («Доминантность»); ориентация на себя, проявление в умеренной форме эгоистических черт («Уверенность»); настойчивость и энергичность («Требовательность»); способность быть мягким, доверчивым, восхищаться окружающими («Уступчивость»); склонность к сотрудничеству, кооперации, гибкости при решении проблем и конфликтных ситуаций, умение проявить теплоту и дружелюбие в отношениях («Общительность»); эмоциональное отношение к людям, проявляющееся в симпатии и заботе («Отзывчивость»). Причём, эти значимые связи были выявлены (кроме «Доминантности») как в структуре «Я–реального», так и в структуре «Я–профессионального».

Единственная шкала, по которой не было обнаружено значимой корреляции, это «Зависимость» (V. Подчиняемый) в структуре «Я–профессионального». Из чего можно сделать вывод, что такие качества, как робость, уступчивость, эмоциональная сдержанность, склонность подчиняться, отсутствие собственного мнения в меньшей степени способствуют высокому уровню мотивированности профессиональной подготовки. А в структуре «Я–реального» есть тенденция ($r = -0,45$) к обратной зависимости, т.е. увеличение выраженности этих качеств может привести к уменьшению активности в процессе профессионального обучения, и наоборот.

Это подтверждается и ранее полученными результатами, согласно которым студентов с высоким уровнем мотивированности профессиональной подготовки отличает большая автономность, спонтанность, доверие к людям, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении (шкалы «САМОАЛ»).

Анализ полученных результатов во II второй группе может свидетельствовать о том, что более низкий уровень мотивированности профессионального обучения может быть связан с меньшей выраженностью таких личностных качеств, как уверенность в себе, упорность, настойчивость; ориентация на себя; энергичность; способность доверять и восхищаться окружающими; склонность к сотрудничеству и кооперации, гибкость в решении проблем и конфликтных ситуаций; способность проявлять эмоциональное отношение к людям, теплоту и дружелюбие. Это также согласуется с результатами исследования особенностей самоактуализации студентов данной группы.

Как в I группе, так и во II-й были выявлены значимые положительные связи мотивированности с четырьмя видами психологических защит: 1) отрицание; 2) регрессия; 3) компенсация; 4) проекция.

Таким образом, результаты I и II групп оказались сходными, и значимые положительные связи были обнаружены с одними и теми же видами психологических защит в обеих группах. Эти данные частично подтверждают результаты предыдущего исследования, согласно которым не было обнаружено математически достоверных различий в выраженности тех или иных видов психологической защиты (кроме «Проекции») у студентов I и II группы.

В I группе положительные корреляционные связи были обнаружены между следующими психологическими защитами и характеристиками самоактуализации: 1) регрессия – «Взгляд на природу человека»; 2) замещение – «Спонтанность»; 3) рационализация – «Аутосимпатия»; 4) вытеснение – «Потребность в познании»; 5) вытеснение – «Креативность»; 6) реактивное образование – «Аутосимпатия»; 7) проекция – «Гибкость в общении».

Значимые отрицательные связи выявлены между следующими психологическими защитами и характеристиками самоактуализации: Отрицание – «Автономность»; Отрицание – «Аутосимпатия».

При анализе взаимосвязи между видами психологических защит и, непосредственно, «стремлением к самоактуализации», были обнаружены значимые отрицательные корреляционные связи с двумя видами психологических защит: «Проекция» и «Рационализация».

У испытуемых II группы значимые положительные связи были обнаружены между следующими психологическими защитами и самоактуализационными характеристиками: 1) Рационализация – «Ценности»; 2) Компенсация – «Креативность»; 3) Отрицание – «Самопонимание»; 4) Рационализация – «Аутосимпатия»; 5) Вытеснение – «Контактность»; 6) Замещение – «Спонтанность»; 7) Проекция – «Гибкость в общении».

Значимая отрицательная корреляционная связь была обнаружена между следующими защитными механизмами и самоактуализационными характеристиками: 1) Отрицание – «Ориентация во времени»; 2) Отрицание – «Потребность в познании»; 3) Вытеснение – «Автономность»; 4) Регрессия – «Потребность в познании».

Выявленные положительные взаимосвязи между отдельными видами защитных механизмов и самоактуализационными характеристиками могут свидетельствовать о неоднозначной роли психологических защит в процессе самоактуализации.

С одной стороны, ярко выраженная психологическая защита, избавляя человека от рассогласованности Я–концепции, ограждая от нежелательной информации, нарушает адекватное восприятие реальности, что может осложнить процесс самоактуализации.

С другой стороны, и полученные результаты подтверждают это, проявление различных форм психологической защиты в пределах «нормы» может способствовать гармонизации внутреннего мира человека, создавая тем самым благоприятные условия для самореализации. Некоторые защитные механизмы связаны с поддержанием самооценки на достигнутом уровне (например, «Рационализация» и «Аутосимпатия», «Реактивное образование» и «Аутосимпатия»), а устойчивость самооценки, самопринятие являются важными факторами самоактуализации.

Интересно проанализировать обнаруженные отрицательные взаимосвязи между некоторыми видами психологических защит и самоактуализационными характеристиками.

Так у студентов с высоким уровнем мотивированности профессионального обучения выявлена обратная взаимосвязь между «Отрицанием» и «Автономностью», «Аутосимпатией». Из чего можно сделать вывод, что студенты с более высоким уровнем самоприня-

тия и независимости менее склонны избегать новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе.

Во II группе выявлена обратная взаимосвязь между «отрицанием» и «ориентацией во времени», «потребностью в познании». Это может говорить о том, что студенты с низкой потребностью в познании, в меньшей степени умеющие жить настоящим, в большей степени склонны избегать новой информации, не совместимой со сложившимися представлениями о себе. Также, анализируя отрицательные взаимосвязи, можно предположить, что излишняя выраженность такого вида психологической защиты как «вытеснение» может привести к снижению автономности личности, а излишнее использование такого защитного механизма как «регрессия» снижает потребность в познании у студентов с более низким уровнем профессиональной мотивированности.

При анализе взаимосвязей между видами психологических защит и характеристикой, непосредственно отмечающей «стремление к самоактуализации», следует выделить следующие результаты. Выявлена достоверная обратная взаимосвязь между «стремлением к самоактуализации» и двумя видами защитных механизмов: «Проекция» и «Рационализация» в I группе. То есть, у студентов с высоким уровнем мотивированности профессионального обучения излишняя выраженность этих защитных механизмов может снижать уровень стремления к самоактуализации.

Таким образом, корреляционный анализ показал наличие устойчивых положительных взаимосвязей между уровнем мотивированности профессионального обучения и некоторыми самоактуализационными характеристиками (Гибкость в общении, спонтанность, аутосимпатия и т. д.), представлениями о «Я–реальном» и «Я–профессиональном», а также некоторыми видами психологических защит (регрессия, отрицание, компенсация, проекция). Данные взаимосвязи обнаружены в обеих группах.

Были также выявлены отрицательные взаимосвязи между некоторыми видами психологических защит и уровнем стремления к самоактуализации (отрицание, проекция, рационализация).

Таким образом, можно утверждать, что мотивированность профессионального обучения связана с некоторыми аспектами самоактуализации, представлениями о «Я–реальном» и «Я–профессиональном» и выраженностью некоторых видов психологических защит. Также мы можем утверждать, что студенты в большей степени стремящиеся к самоактуализации, более мотивированны и в профессиональном обучении.

Список литературы

1. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / В.И. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004.
2. Дерманова И.Б., Л.А. Коростылёва. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы феномена самореализации личности. – М., 1997.
3. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. – 2002. Т. 23. – № 3.
4. Калина Н.Ф. О самоактуализации личности (Вместо послесловия) / А. Маслоу // Психология бытия / пер. с англ. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.
5. Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.
7. Петрова Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3.
8. Посохова С.Т., Кривега Е.И. Особенности Я – концепции начинающих психологов на этапе освоения второй профессии // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 3. – 1999.
9. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003.
10. Рыбалко Е.Ф., Тулупьева Т.В. Роль психологической защиты в самореализации личности в период ранней юности // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 3. – 1999.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.072.53

С. В. Чермянин, В. А. Корзунин, Е. В. Федосенко

Современные методы диагностики риска наркоманий в молодежной среде

В статье рассмотрены проблемы диагностики наркомании в молодежной среде, представлен анализ различных методов диагностики этого риска.

The article deals with the problem of diagnosis of drug addiction in the youth environment, it presents an analysis of different diagnostic methods of this risk.

Ключевые слова: диагностика склонности к аддитивному поведению; психологические методы диагностики; аппаратурные методы диагностики.

Key words: diagnosis propensity to additive behavior, psychological methods of diagnosis; hardware methods of diagnostics.

В новых социально-экономических условиях нашего общества весьма актуальным является совершенствование традиционных и разработка новых: субъективных (психологических) и объективных (лабораторных) методов диагностики наркомании. Это продиктовано, прежде всего, высоким ростом потребления наркотических препаратов людьми молодого возраста, в том числе лицами из студенческой среды. Анализ публикаций западных психологов и психиатров, посвященных изучению причин распространенности в 60–80 годы наркотиков в студенческой среде, показал, что отсутствие должного родительского контроля, свобода выбора развлечений и доступность наркотиков позволяла внедряться «наркодилерам» в студенческую среду и формировать у здоровой молодежи аддитивное поведение (Романова О.Л., 1996; Boardman A.P., 1987; Varnes G.M., 1999). Кроме того, авторами отмечен эффект подражательства, который наиболее выражен был в выборке молодежи из сельской местности. Последние старались во всем следовать представлениям молодых людей, выросших в мегаполисах (Личко А.Е., 1991).

Наркомания практически не поддается лечению, поэтому важное значение представляет её профилактика, выявление начальных признаков проявления болезни, пока эпизодическое употребление наркотических препаратов не приняло форму синдрома зависимости. Диагностика подобного применения психоактивных веществ (ПАВ) на этапе формирования аддитивных расстройств, является малоизученной проблемой и предполагает разработку эффектив-

ных и достаточно недорогих методов, которые можно использовать во время массовых скрининговых обследований.

Для раннего выявления лиц с зависимостью от психоактивных веществ в Российской Федерации установлены стандарты обследования. Рекомендуемое обследование предполагает изучение клинического и биохимического анализа крови, анализа мочи, анализа крови на HBsAg и антитела к вирусному гепатиту С, к ВИЧ, выявление на ЭКГ неспецифических изменений. Помимо лабораторных процедур показана обязательная консультация терапевта, невролога и психиатра.

Объективными для диагностики и скрининга лиц, употребляющих психоактивные вещества, являются методы определения содержания наркотических препаратов в биологических средах организма (в моче, слюне, волосах), а также методы измерения медиаторов – звеньев нейромедиаторных систем в крови и моче (тонкослойная хроматография, радиоиммунный и иммуноферментный анализ), иммунофлуоресцентные методы, газовая жидкостная хроматография, газовая хромато-масс-спектрометрия и др.

В последнее время специалистами отмечена эффективность бесприборных экспресс-систем (полоски, наборы полосок, плашки, индикаторные трубки), которые позволяют в течение нескольких минут определить в моче и в выдыхаемом воздухе концентрацию психоактивных веществ. Данные подходы в плане выявления лиц, склонных к аддиктивному поведению, нашли наибольшее распространение в «силовых» структурах (военные вузы, учебные центры и др.) Кроме того, активно внедряется в практику метод оценки употребления наркотических препаратов по анализу ритмокардиограммы. Однако при массовом обследовании организованных коллективов указанные методы недоступны и трудоёмки, в связи с чем, используют экспериментально-психологические методы диагностики. Однако и они обладают существенными недостатками, выраженным субъективным компонентом в самооценке склонности к наркомании и диссимуляцией.

Одной из начальных форм потребления ПАВ является аддиктивное поведение (склонность, пагубная привычка), которое подразумевает наличие ситуационной психической зависимости и поисковой активности в отношении ПАВ до того, как от них сформировалась физическая зависимость. Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного поведения, которое выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), сопровождающихся развитием интенсивных эмоций.

Известно, что лица молодого возраста с аддиктивным поведением являются «носителями» молодежного языка. Подобный язык

лингвисты называют сленгом. Сленг – это отличная от нормы литературного языка языковая среда устного общения, объединяющая большую группу людей. Существенным отличием сленга от жаргона является повышенная эмоциональность и отсутствие в нем избирательности объектов для обозначения при помощи особых жаргонных слов. Сленг употребим практически во всех речевых ситуациях при неформальном устном общении людей. Жаргонные слова являются параллельным наименованием явлений, имеющих уже общепринятое литературное название.

Наличие в лексике и семантике речи человека жаргонных слов наркомана, позволяет отнести его к группе лиц с аддиктивным поведением. При этом отношение человека к жаргонным словам не всегда однозначно. Отмечено, что при восприятии сленга наркомана у наркозависимых изменяется психическое состояние, они эмоционально оживляются, появляется интерес в беседе, повышается настроение, ускоряется мышление. В то же время, у человека, не имеющего отношения к наркотикам при восприятии сленга наркоманов, психофизиологические характеристики остаются неизменными.

Психофизиологическое состояние, при предъявлении эмоционально значимых раздражителей у подозреваемых в совершении преступлений начал изучать А.Р. Лурия. В 1932 г. в Америке вышла книга «Природа человеческого конфликта», где автор опубликовал свои результаты. После его работ американские исследователи создали полиграф, основой работы которого является анализ показателей вегетативной регуляции.

Одним из современных способов диагностики риска наркомании является психофизиологический метод, который основан на оценке латентного времени ответов на значимые вербальные стимулы. Это позволяет значительно снизить субъективный компонент в оценке склонности к аддиктивному поведению и повышает её прогностичность. При выполнении методики, обследуемые анализируют простые предложения на предмет поиска незнакомых или непонятных слов. Предъявляемые вербальные стимулы в виде предложений, содержат либо индифферентные выражения, либо сленговые (с жаргоном наркозависимых лиц, например: «срывать крышу»; «раскумариться»; «дурь»). При анализе некоторых предложений подается звуковой стимул, который обследуемый должен как можно быстрее отменить. Одновременно фиксируется время от начала подачи звукового стимула до его отмены. В дальнейшем сравниваются временные интервалы при поиске незнакомых слов в индифферентных и значимых (сленговых) предложениях.

Итоговой характеристикой является уровень аддиктивного риска (УАР), который выражается двумя отношениями: 1) среднего времени анализа индифферентных предложений (редко встречающиеся слова) к времени анализа предложений со сленгом наркоза-

висимых; 2) длительности латентного периода ответной реакции на звуковой стимул при анализе индифферентных предложений к латентному периоду ответной реакции в сленговых предложениях с жаргоном.

Проведенные исследования показали, что при обследовании лиц молодого возраста уровень аддиктивного риска (УАР) у группы лиц с аддиктивным поведением был на 30 % выше, по сравнению со здоровыми.

Таким образом, предварительная апробация методики дала положительные результаты. На выполнение методики затрачивается не более 7 мин., она не требует значительных умственных усилий, и в связи с этим оказывается особенно полезной при проведении массовых обследований. Опыт использования методики при обследовании курсантов вузов МО РФ свидетельствует, что она позволяет существенно увеличить процент выявления лиц с потенциальным риском развития аддиктивного поведения.

Помимо вузов «силовых» структур, данную методику можно использовать и гражданских вузах, где к состоянию психического здоровья предъявляются повышенные требования (медицинские вузы, вузы по подготовке специалистов техногенно опасных профессий и др.).

Другим методическим подходом к диагностике риска аддиктивных расстройств является совершенствование традиционных психодиагностических и разработка новых методик (тестов), которые могут быть использованы для скрининг-обследований студенческих коллективов. Среди них следует отметить: «Патохарактерологический диагностический опросник» (ПДО) (Иванов Н.Я., Личко А.Е., 1981) с оценкой склонности к алкоголизации; «Мичиганский скрининг-тест выявления алкоголизма» (отечественная адаптация теста произведена А.Е. Бобровым и А.Н. Шурыгиным (1985)); стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) (Собчик Л.Н., 1990) с дополнительной шкалой алкоголизации и алкогольной дифференциации; методика (анкета) для выявления девиантного и аддиктивного поведения «ДАП-2» (Литвинцев С.В., Чермянин С.В., 2001); опросник для выявления ранних признаков алкоголизма (Менделевич В.Д., 2001); «Методика по выявлению предрасположенности к девиантному поведению» (Авдеева-Федосеева Ж.А., Мулик А.Б., 2001) с определением аддиктивной предрасположенности; «Методика диагностики к отклоняющемуся поведению» разработанные в Центре психологических исследований при Смоленском гуманитарном университете, которые позволяют определить уровень склонности к аддиктивному поведению по тестовой шкале (Белоусова Ю.В., 2005); опросник «Аддиктивная склонность», определяющий уровень выраженности аддикции (Юсупов В.В., 2005) и др.

Однако, использование лишь психологических методик снижает объективность обследования. С помощью психологических тестов может быть определена только группа риска развития аддиктивного поведения, а дальнейшее применение лабораторных и психофизиологических методов, беседа с клиническим (медицинским) психологом и осмотр психиатра позволяет определять наличие и степень выраженности аддиктивных расстройств у обследуемых лиц. Использование комплексного подхода к диагностике аддиктивного поведения повышает вероятность выявления в студенческой среде молодых людей с признаками наркомании.

Список литературы

1. Авдеева-Федосеева Ж.А. Методические рекомендации по выявлению предрасположенности к девиантному поведению / Ж.А. Авдеева-Федосеева, А.Б. Мулик. – Волгоград: ВолГУ, 2001.
2. Белоусова Ю.В. Оценка и прогнозирование нарушений адаптации к учебно-спортивной деятельности у студентов младших курсов института физической культуры: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб., 2005.
3. Бобров А.Е. Алкогольный скрининг-тест: его валидность и структура / А.Е. Бобров, А.Н. Шурыгин // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях. – Л.: НИИ психоневрологии им. В.М. Бехтерева, 1985. – С. 33–36.
4. Иванов Н.Я. Усовершенствование процедуры обработки результатов, полученных с помощью «Патохарактерологического диагностического опросника для подростков» / Н.Я. Иванов, А.Е. Личко // Патохарактерологические исследования у подростков. – Л.: НИИ им. Бехтерева, 1981. – С. 5–28.
5. Литвинцев С.В. Исследование уровня военно-профессиональной направленности и склонности к девиантным формам поведения в процедурах профессионального психологического отбора / С.В. Литвинцев, С.В. Чермянин, А.В. Шубин // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психофизиологической коррекции функционального состояния военнослужащих», ВмедА. – СПб.: ФАРМиндекс, 2001. – С.101–103.
6. Личко А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – Л., 1991.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – М., 2001.
8. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: Методическое руководство / Л.Н. Собчик. – М., 1990.
9. Романова О.Л. Этиология зависимостей от ПАВ у подростков и теоретические основы их первичной профилактики: обзор зарубежной литературы / О.Л. Романова // Вопросы наркологии. – 1996. – № 3. – С. 100–105.
10. Юсупов В.В. Компьютерная экспресс-диагностика склонности к аддиктивному поведению / В.В. Юсупов // Юридическая психология: современные технологии психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности сотрудников правоохранительной системы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СПб ун-т МВД России, 2005. – С. 229–231.
11. Boardman A.P. The general health questionnaire and the detection of emotional disorder by general practitioners / A.P. Boardman // Brit. J. Psychiatry. – 1987. – Vol. 151, № 9. – P. 373–381.
12. Barnes G.M. Gambling and alcohol use among youth: influences of demographic, socialisation, and individual factors / G.M. Barnes, J.W. Welte, J.H. Hoffman, B.A. Dintcheff // Addict-Behav. – 1999. – Vol. 24, № 6. – P. 749–767.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.016-159.99

Д. В. Желателев

Экзистенциальные представления и адаптация личности

В статье исследуются особенности представления о жизни и смерти у людей с высоким и низким уровнем адаптации. Дается определение таким понятиям, как «адаптация», «адаптационные способности», «личностный потенциал», «жизнестойкость».

The article examines specific features of understanding such notions as life and death of people with high and low levels of adaptation. It defines such concepts as «adaptation», «adaptive abilities», «personal potential», and «viability».

Ключевые слова: адаптация, высокий и низкий уровень адаптации, представление о жизни и смерти.

Key words: adaptation; high and low level of adaptation; under standing of life and death.

В настоящее время с возрастающим интересом исследуются особенности взаимодействия человека с окружающей средой (физической и социальной), механизмы, факторы и уровни психической адаптации. Многочисленные исследования, наблюдения, эксперименты не только не исчерпали проблему адаптации, а, напротив, показали ее глубину и многомерность [4; 10; 13; 16]. Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов проблем адаптации позволили отметить неразрывную связь процессов изменения и приспособления личности к среде с системой представлений в сознании личности. Одним из компонентов этой системы представлений является образ смерти. Ведь когда человек планирует свое будущее, прогнозирует события, принимает различные решения, совершает жизненные выборы, формирует свой собственный образ жизни в настоящем, он так же оценивает свой предыдущий жизненный опыт, он руководствуется, в том числе представлением о собственной смерти. Смерть – одна из экзистенциальных данностей человека, которая является одной из констант в уравнении под названием жизнь. Таким образом, получается, что представление о смерти играет важную роль в жизни каждого человека. Наряду с этим достаточно слабо изучена проблема взаимосвязи сферы представлений личности о смерти и

феномена адаптации. Изучение особенностей этой взаимосвязи, на наш взгляд, позволит существенно продвинуться в решении проблемы сохранения психологической целостности и конструктивности личности, самоактуализации и выбора адекватных жизненных стратегий.

Актуальность исследования: исходит из неуклонно поднимающегося интереса в обществе к темам смерти и адаптации при несомненной недостаточности теоретических и практических проработок взаимосвязи представлений о смерти и процесс адаптации личности.

Целью исследования является: выявление взаимосвязи между представлениями о смерти и адаптацией личности.

Предмет исследования: взаимосвязь представлений о смерти и адаптации личности.

Объект исследования: мужчины и женщины, возраст которых составил от 25 до 40 лет. Общее количество испытуемых – 50 человек.

Гипотеза: существует взаимосвязь между представлениями о смерти и адаптацией личности.

В психологической литературе адаптация трактуется как процесс, явление, состояние, результат. Каждая из этих категорий исследуется в связи со взаимодействием человека с окружающей средой (физической и социальной); изучаются уровни и типы адаптации, представления о функциональном состоянии организма, принципы регулирования «психофизиологических состояний», критерии оценки функционального состояния, механизмы и факторы психической адаптации [7; 8; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 20; 23; 24].

Как видно из научной литературы, существует многообразие видов адаптации. Следует подчеркнуть, что их нельзя отделить друг от друга. В реальной жизни различные виды адаптации переплетаются и являются составляющими процесса, либо состояния адаптации.

По мнению большинства исследователей, адаптация и дезадаптация обусловлены как внешними (социальными, географическими, климатическими и др.), так и внутренними (личностными и индивидуальными) факторами. К индивидуальным качествам относятся свойства темперамента, характера, конституции, нейрофизиологии человека.

Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации. А.Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но

и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности зависят от психологических особенностей личности. Именно эти особенности определяют возможность адекватного регулирования физиологических состояний. Чем значительнее адаптивные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и эффективность деятельности при воздействии экстремальных факторов [12]. К адаптационным способностям А.Г. Маклаков относит наряду с уровнем нервно-психической устойчивости, самооценкой, референтностью, уровнем конфликтности, опытом общения (индивидуальные детерминанты) также и морально-нравственную ориентацию, ориентацию на требования ближайшего окружения (личностные детерминанты).

Д.А. Леонтьев вводит понятие «личностный потенциал» как психологический аналог понятия жизненного стержня личности. Феноменологию, отражающую эффекты личностного потенциала или его недостаточности, в разных подходах в психологии обозначали такими понятиями как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и некоторые другие. Лучше всего, пожалуй, ему соответствует понятие «жизнестойкость» введенное С. Мадди в качестве операционального аналога «мужеству быть» по П. Тиллиху. Одной из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития, в том числе заданных естественной природной средой.

В работах В.И. Медведева используется понятие жизненного потенциала. Автор рассматривает его как «интегральное свойство сохранять свою биологическую и духовно-психологическую жизнеспособность и осуществлять преобразующую деятельность, направленную на продвижение к общей цели» [14, с. 6].

Обобщая основные положения, высказанные в трудах Ф.Б. Березина, А.Г. Маклакова, А.А. Налчаджяна, В.И. Медведева, Д.А. Леонтьева и др. можно заключить, что:

- адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение различных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления;
- механизмом, определяющим уровень развития процесса адаптации, является диалектическое противоречие между

интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности;

- системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью;

- особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

- критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения;

- процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств.

Во взаимоотношениях с миром человек реализует свою целостность, единство своей биологической и социальной сущности. Сложность и противоречивость соотношения биологических и социальных структур приводят к возникновению разновекторных целей адаптации, к неоднозначности ее проявлений на разных уровнях человеческой организации. Биологическая адаптация не означает социальной, и наоборот, соответствие социальной среде не означает полноценной биологической адаптации. Между ними возможны разнообразные соотношения: от синергических до конфликтно-антагонистических.

В связи с поставленными задачами были отобраны следующие методики исследования:

- Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

- Семантический дифференциал (модифицированный вариант).

- «Самоактуализационный тест» (САТ).

- «Копинг-тест» А.А. Лазаруса.

Адаптация и самоактуализация

Все испытуемые по результатам исследования уровня адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда была разделена на две части по показателю адаптированности. Первую группу представляют испытуемые с низким уровнем адаптации, вторую с высоким.

Таблица 1

Сравнение средних значений компонентов самоактуализации у групп «низкоадаптированных» и «высокоадаптированных» людей

Шкалы CAT	Группа с низким уровнем адаптации		Группа с высоким уровнем адаптации		t-Stud	P
	M	σ	M	Σ		
Tc	7,46	3,09	11,6	2,55	3,99	p < 0,001
I	45,2	8,65	57,26	6,09	4,41	p < 0,001
SAV	10,2	2,78	14,06	2,21	4,2	p < 0,001
Ex	12,8	3,07	15,06	2,99	2,53	p < 0,05
Fr	6,53	1,88	8,2	1,47	2,7	p < 0,05
S	7,06	1,75	9,4	2,02	3,37	p < 0,01
Sr	6,86	2,77	11,93	1,66	6,06	p < 0,001
Sa	9,93	3,53	13,8	2,83	3,31	p < 0,01
Nc	5,2	1,78	4,93	1,27	-0,47	-
Sy	3,53	1,12	4,13	1,06	1,51	-
A	6,6	2,06	10,53	2,09	5,17	p < 0,001
C	9,46	2,99	12,46	2,55	2,95	p < 0,01
Cog	4,8	1,08	5,33	1,29	1,23	-
Cr	6,2	2,3	7,8	1,82	2,11	p < 0,05

Анализ показывает, что «низкоадаптированные» люди значительно отличаются от «высокоадаптированных» по таким признакам, как компетентность во времени (Tc), поддержка (I), ценностные ориентации (SAV), самоуважение (Sr), принятие агрессии (A) – по этим признакам уровень значимости $p < 0,001$. По показателям – гибкость поведения (Ex), сензитивность к себе (Fr), креативность (Cr) уровень значимости $p < 0,05$. спонтанность (S), самопринятие (Sa), контактность (C) – по этим признакам уровень значимости $p < 0,01$. По показателям синергии, представлений о природе человека и познавательных потребностей, выделенные выборки значительно не различаются. Таким образом, можно предположить, что люди с высокой адаптацией характеризуются большей, чем у людей «низкоадаптированных» способностью жить настоящим, спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, ценить свои достоинства и уважать себя за них, принимать своё раздражение как естественное проявление человеческой природы, устанавливать глубокие эмоционально-насыщенные контакты с людьми, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. Также у людей из группы с высокой адаптацией более выражена творческая направленность.

Сравнение средних значений компонентов копинг-стратегий у групп «низкоадаптированных» и «высокоадаптированных» людей

Шкалы Копинг-теста	Группа с низким уровнем адаптации		Группа с высоким уровнем адаптации		t-Stud	P
	М	σ	М	Σ		
Конфронтация	11,13	2,47	9,53	1,92	-1,97	-
Дистанцирование	8,8	2,42	9,53	2,41	0,82	-
Самоконтроль	13,53	2,94	12,73	3,03	-0,73	-
Соц. поддержка	13,06	2,98	12,33	3,17	-0,65	-
Принятие вины	8,53	2,35	7,8	1,97	-0,92	-
Избегание	14	4,08	12	2,77	-1,56	-
Планирование	11,86	3,52	13,33	2,38	1,33	-
Положительная переоценка	11,66	3,99	15,06	3,23	2,56	p < 0,05

Анализ показывает, что «низкоадаптированные» люди значительно отличаются от «высокоадаптированных» только по шкале «положительная переоценка», уровень значимости различий $p < 0,05$. Интерпретируя результаты можно сказать, что положительная переоценка является одним из компонентов высокой адаптированности человека. По показателям: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие вины, избегание и планирование – выборки значимо не различаются.

Адаптация и различные аспекты представления о жизни

Сравнение средних значений результатов по Семантическому дифференциалу понятие – жизнь у группы с высоким уровнем адаптации и группы с низким уровнем адаптации показало достоверное различие по шкалам №32 «горькое-сладкое» ($p < 0,05$), № 40 «единичное-многочисленное» ($p < 0,05$), № 48 «больше-удовольствие» ($p < 0,01$) и др. в представлении о понятии жизнь (табл. № 3).

Таблица 3

Сравнение средних значений компонентов семантического дифференциала понятия «жизнь» у групп «низкоадаптированных» и «высокоадаптированных» людей

Шкалы семантического дифференциала	Группа с низким уровнем адаптации		Группа с высоким уровнем адаптации		t-Student	P
	M	σ	M	σ		
№ 2 приятное-неприятное	-1,73	1,66	-2,8	0,77	-2,24	$p < 0,05$
№ 21 длинное-короткое	0,33	2,22	-1,06	1,38	-2,06	$p < 0,05$
№ 30 радостное-печальное	-1	1,77	-2,26	1,22	-2,27	$p < 0,05$
№ 32 горькое-сладкое	0,26	1,43	1,53	1,06	2,74	$p < 0,05$
№ 33 четкое-размытое	0	1,64	-1,4	1,55	-2,39	$p < 0,05$
№ 40 единичное-многочисленное	-0,33	2,16	1,2	1,89	2,06	$p < 0,05$
№ 48 боль-удовольствие	0	1,73	1,73	1,38	3,02	$p < 0,01$

Анализ полученных результатов показывает, что для людей с высоким уровнем адаптации жизнь представляется как более приятная, длинная, радостная, сладкая, четкая, чем для людей другой группы. Также можно сказать, что для высокоадаптированных людей жизнь представляется как нечто более многочисленное и представляет собой более удовольствие, чем боль.

Адаптация и различные аспекты представления о смерти

Сравнение средних значений результатов по Семантическому дифференциалу у группы с высоким уровнем адаптации и группы с низким уровнем адаптации показало достоверное различие по шкалам № 13 «слева-справа» ($p < 0,001$), № 38 «цель-средство» ($p < 0,05$), № 39 $p < 0,05$, №46 «типичное-исключительное» ($p < 0,05$), № 54 «закрытое-открытое» ($p < 0,05$) в представлении о понятии «смерть» (табл. № 4).

Анализ полученных результатов показывает, что для людей с высоким уровнем адаптации смерть представляется находящаяся более справа, чем слева, т. е. в будущем, если линия восприятия времени проходит слева – направо. Достоверные различия по

шкале № 38 и № 46 показывают, что люди с высокой адаптацией видят смерть, как средство и нечто более исключительное, чем типичное. В отличие от группы с низкими показателями по уровню адаптации они оценивают смерть более как любовь, чем ненависть, как более открытое, чем закрытое.

Таблица 4

Сравнение средних значений компонентов семантического дифференциала понятия «смерть» у групп «низкоадаптированных» и «высокоадаптированных» людей

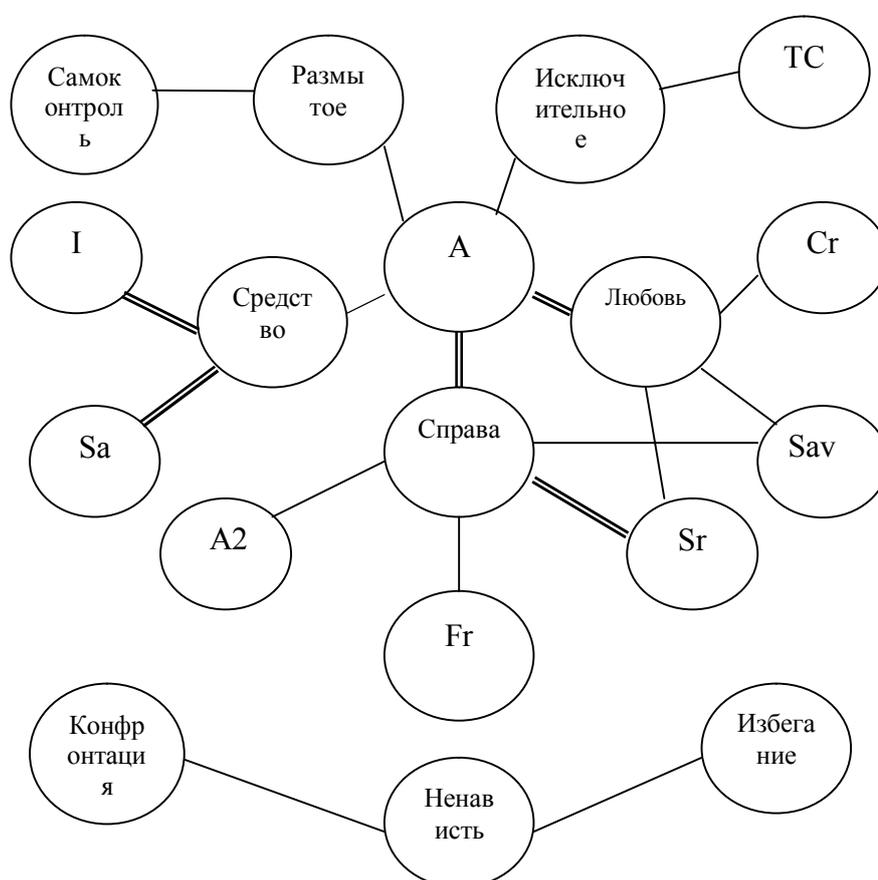
Шкалы семантического дифференциала	Группа с низким уровнем адаптации		Группа с высоким уровнем адаптации		t-Stud	P
	М	σ	М	σ		
№ 13 слева-справа	-1,6	1,35	0,33	1,49	3,71	p < 0,001
№ 38 цель-средство	-0,2	1,93	1,33	1,58	2,37	p < 0,05
№ 39 любовь-ненависть	0,93	1,53	-0,4	1,84	-2,15	p < 0,05
№ 46 типичное-исключительное	-1,33	1,75	0,8	2,48	2,71	p < 0,05
№ 54 закрытое-открытое	-2	1,25	-0,73	1,94	2,12	p < 0,05

Анализ корреляционных связей

Для получения результатов по поставленной нами гипотезе использовался метод корреляционного анализа, а именно коэффициента корреляции Пирсона для всей нашей выборки численностью 50 человек.

Выявленные нами результаты таковы: показатель адаптации обнаруживает сильную взаимосвязь (на уровне 1% значимости) с такой категорией в представлении о смерти, как любовь и нахождение справа в пространстве и времени. Таким образом, можно сказать, что при повышении уровня адаптации понятие смерть будет оцениваться людьми, как находящееся справа, нежели слева, и как любовь, а не ненависть. Также адаптация имеет достаточную взаимосвязь (на уровне 5% значимости) с такими шкалами Семантического дифференциала по представлениям о смерти, как исключительное, средство и размытое, т. е. для людей с достаточно высокой адаптацией понятие смерть оценивается как более исключительное, чем типичное; более как средство, чем цель; более размытое, чем четкое.

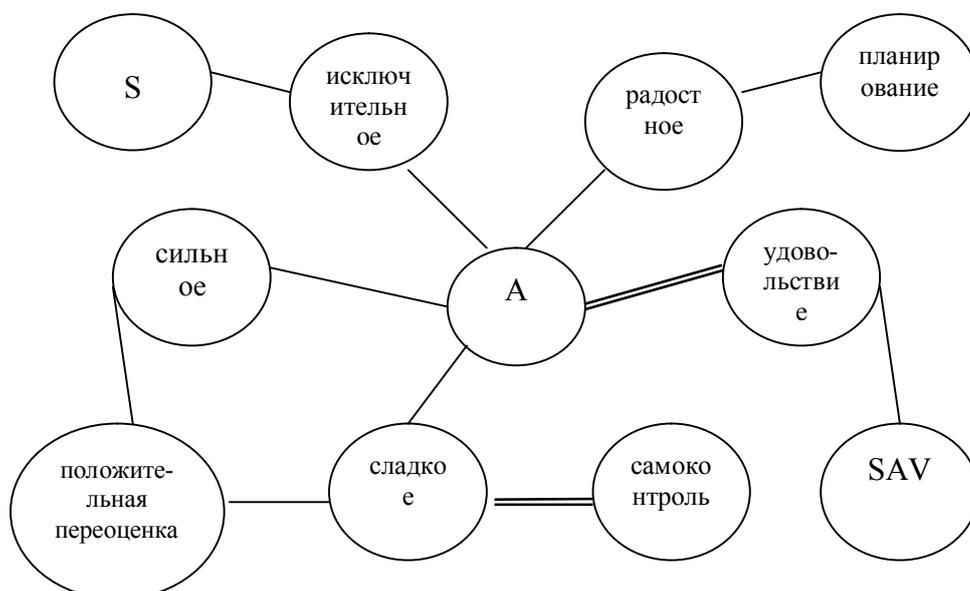
При анализе данных выявилось, что шкалы семантического дифференциала понятия смерть имеют достоверную взаимосвязь с компонентами копинг-стратегий и самоактуализации. Взаимосвязь на уровне значимости 1 % имеют шкала цель-средство со шкалами поддержки (I) и самоприятия (Sa), шкала слева – справа со шкалой самоуважения (Sr) и шкала типичное – исключительное со шкалой ориентации во времени (Tc). Взаимосвязь на уровне значимости 5% обнаруживаются между шкалой любовь – ненависть и шкалами креативности (Cr), ценностной ориентации (Sav) и самоуважения (Sr). Также у шкалы слева – справа и принятием агрессии (A2), сензитивностью (Fr) и ценностными ориентациями (Sav), у шкалы четкое – размытое с копинг-стратегией самоконтроль. Копинг-стратегии избегание и конфронтация имеют прямую взаимосвязь на уровне значимости 5% со шкалой любовь – ненависть.



Условные обозначения: А – адаптация; Тс – ориентация во времени; I – поддержка; Sa – самоприятие; Sav – ценностная ориентация; Sr – самоуважение; Cr – креативность; Fr – сензитивность; А2 – принятие агрессии.

Рис. 1. Корреляционная плеяда компонентов адаптации, семантического дифференциала характеризующего понятие смерть, самоактуализации и копинг-стратегий

Интерпретируя взаимосвязи корреляционной плеяды можно сказать, что при растущих показателях по интегральным шкалам самоактуализации ориентация во времени (Тс) и поддержка (I), также самоприятие (Sa) – понятие смерть воспринимается как исключительное и средство. При высоких показателях ценностных ориентаций (Sav) и самоуважения (Sr) смерть видится как любовь и находится справа. Такие же оценки смерти имеют место при растущих показателях креативности (Cr), сензитивности (Fr) и принятия агрессии (A2). При превалирующих копинг-стратегиях конфронтация и избегание понятию смерть придается такая оценка, как ненависть. При растущем самоконтроле смерть нечто более размытое, чем четкое.



Условные обозначения: А – адаптация; SAV – ценностные ориентации; S – спонтанность.

Рис. 2. Корреляционная плеяда компонентов адаптации, семантического дифференциала характеризующего понятие жизнь, самоактуализации и копинг-стратегий

По результатам корреляционного анализа шкала адаптации (А) имеет сильную взаимосвязь (на уровне значимости 1 %) со шкалой «боль – удовольствие», т.е. люди из группы с высокими показателями адаптации имеют представление о жизни как об удовольствии. Достаточная взаимосвязь на уровне значимости 5 % существует между адаптацией и шкалами «типичное – исключительное», «радостное – печальное», «сильное – слабое», «горькое – сладкое». Это означает, что при высоком уровне адаптации понятие жизнь оценивается более как радостное, чем печальное, более исключительное, чем типичное, более сильное, чем слабое и более сладкое, чем горькое. При рассмотрении

данной корреляционной плеяды выявилась взаимосвязь между копинг-стратегией положительная переоценка и такими оценками понятия жизнь, как сильное и сладкое (уровень значимости 5%). Также у людей с высоким самоконтролем существует представление о жизни как о сладком (уровень значимости взаимосвязи 1 %). При высоких показателях по шкале планирование, жизнь воспринимается как радостная – взаимосвязь достаточная прямая на уровне 5 %. Компоненты самоактуализации также имеют достаточные взаимосвязи со шкалами семантического дифференциала. При высоких показателях по компоненту спонтанность (S) жизнь воспринимается как исключительное (уровень значимости 5 %). Также присутствует взаимосвязь на уровне 5 % между ценностными ориентациями (Sav) и видением жизни как удовольствия.

Анализ и интерпретация результатов проведенного в данной работе исследования подкрепляет теоретический анализ проблемы дополняя его и позволяет сделать *выводы*:

1. В результате проведенного эмпирического исследования подтвердились теоретические представления о том, что люди с высоким уровнем адаптации отличаются от менее адаптированных по целому ряду характеристик, являющихся условием успешной адаптации. Высокоадаптированные люди обладают более адекватной самооценкой и принятием себя, имеют устойчивую морально-нравственную ориентацию и реализуют свои ценности в поведении, а также видят свою жизнь целостной, руководствуются в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Такие тенденции в поведении свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

2. При рассмотрении результатов четко выявилась следующая тенденция. Чем выше уровень адаптации личности, тем более преобладающими в трудных ситуациях является копинг-стратегия «положительная переоценка ситуации», что означает приложение человеком усилий по созданию положительного значения ситуации.

3. Обнаружены различия в представлениях о жизни и смерти у людей с разным уровнем адаптации. У людей с высоким уровнем адаптации есть тенденция видеть жизнь как понятие приятное, длинное, радостное, сладкое, четкое, многочисленное и удовольствие. Смерть оценивается ими как явление исключительное и открытое, как средство, любовь и находящееся справа.

4. Анализ результатов корреляционных взаимосвязей показал, что при росте уровня адаптации и интегральных показателей самоактуализации существует тенденция оценивать понятие жизнь как исключительную, удовольствие, радостную, сильную и сладкую, а понятие смерть как нечто исключительное, размытое, средство, любовь, справа. Такие взаимосвязи упоминаются в работах многих психологов, рассматривавших данные феномены. Роджерс, К.Г. Юнг. Согласно их мнению дезадаптивное поведение результат неэффективных способов трансценденции смерти. Осознание и принятие смерти, как базисной данности своего бытия, может служить фундаментом эффективной адаптации личности.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: 4-е изд. – М., 2003. – 704 с.
2. Александровский Ю.А.. Актуальные вопросы пограничной психиатрии: сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 34–61.
3. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000.
4. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога. – Л., 1988.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 1999.
6. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. – 504 с.
7. Исаев Д.Н. Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1992. – №2. – СПб.
8. Крайг Г. Психология развития: 7-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 992с.
9. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 256с.
10. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. психологии. – М., 1972. – №6 – С. 168–172.
11. Личко А.Е. Акцентуации характера как преморбидный тип // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития; под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. – С. 302–333.
12. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. 506 с.
13. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1.
14. Медведев В.И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса. – Л.: Наука, 1984.
15. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
16. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988. – 262 с.
17. Налчаджян А. А. Загадка смерти. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
18. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 384 с.
19. Роджерс К. Несколько гипотез, касающихся помощи в росте личности // Психология личности в трудах зарубежных психологов; под ред. А.А. Реана. – СПб., 2000. – С. 217–224.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

21. Фрейд З. Мы и смерть // Психология смерти и умирающего: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1998. – 656 с.
22. Фромм Э. Искусство любить. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
23. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. – К.: PSYLIB, 2006.
24. Шибутани Т., Социальная психология. – М., 1969.
25. Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск: детство, 1993. – 56с.
26. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994.
27. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 576 с.

УДК 159.923.2

Н. А. Кощеева

Межличностные конфликты профессионального стресса у медицинских сестер

В статье рассмотрены вопросы, посвященные проблемам стресса, стрессоустойчивости, конфликтов в трудовом коллективе. Представлен анализ причин возникновения стрессовых состояний у медицинских сестер.

The article deals with the problems of stress, stress stability, conflicts at a workplace. It analyses the reasons of stress among nurses.

Ключевые слова: профессиональный стресс; межличностные конфликты; психологическая адаптация; социально-психологический климат коллектива.

Key words: professional stress, interpersonal conflicts, psychological adaptation, socio-psychological climate in a team.

Изучение проблемы профессионального стресса в последние десятилетия привлекает внимание как зарубежных, так и российских исследователей. Это объясняется тесной взаимосвязью психологической проблематики стресса с жизненно важными требованиями современной жизни. Трудности адаптации, различные формы «личностного неблагополучия», неспособность выносить повышенные профессиональные нагрузки – вот перечень проблем, которые сегодня справедливо воспринимаются обществом как непосредственная угроза качеству жизни и психическому здоровью человека [7, 10, 11].

В настоящее время широко изучается влияние профессионального стресса на личность врача (Maslach., 1982; Dinsdale P., 1995; Rathod S. с соавт., 2000; Коротич Л.П. и соавт., 1988; Андронов В.П., 1999; Вид В.Д., Водопьянова Н.Е., 2002; Козина Н.В., 1998; Ларенцова Л.И., 2002; Лозинская Е.И., 1998; Трунов Д.Т., 1998; Ясько Б.А., 2003 и др.).

В отечественной и зарубежной литературе раскрыты качества медицинской сестры, необходимые для осуществления профессиональной деятельности (Rogers M. 1983; Харди И., 1988; Беннер П., 1983; Иванюшкин А.Я., 1990, 1996; Перфильева Г.М., 1995; Лапотников В.А., 1996; Кабушка Я.С. и соавт., 2000 и др.). Но при этом, отмечается недостаточная степень изученности изменений личности медсестры в профессиональной деятельности, в частности, под воздействием профессионального стресса (Коротич Л.П. и соавт., 1988; Степанов С.И., 1996; Творогова Н.В., 1998; Соловьева С.Л., 2003 и др.). Такие негативные факторы в работе медицинской сестры, как широкий спектр стрессоров, раннее «выгорание», профессиональная деформация личности, высокий уровень заболеваемости, снижение мотивации к профессиональной деятельности, обосновывают актуальность изучения данной проблемы.

Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью [7].

Выделяют следующие виды профессионального стресса:

- информационный;
- эмоциональный;
- коммуникативный.

Профессиональный труд медицинской сестры отличается высокой эмоциональной, психической и физической нагрузкой. В деятельности медицинской сестры можно выделить широкий спектр причин, способствующих развитию профессионального стресса. Среди них отмечают: перегрузки от профессиональной деятельности, неудовлетворенность материальным положением, особенно в взаимодействии с пациентами, с врачами, с коллегами-членами медицинской бригады, неудовлетворительные взаимоотношения в рабочем коллективе, проблемы профессионального роста и карьеры, осложненные условия личной жизни.

Коммуникативный стресс связан с реальными проблемами делового общения. Он проявляется в повышенной конфликтности, в неспособности контролировать себя, в неумении тактично отказать в чем-либо, в незнании средств защиты от манипулятивного воздействия и т. п.

Результаты социологического опроса медицинских сестер лечебно-профилактических учреждений различного профиля г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области демонстрируют наличие профессионального стрессора у каждой из 150 опрошенных медицинских сестер. 18,2 % опрошенных (28 человек), отвечая на вопрос «Что наиболее часто вызывает у Вас стресс на работе?», указали

конфликты в коллективе, трудности во взаимоотношении с сотрудниками и/или начальством. 11,7 % респондентов (18 человек) указали, что наиболее частой причиной стресса на работе являются сложности в общении с пациентами.

Таким образом, конфликтные ситуации являются одним из основных стрессоров в профессиональной деятельности медицинских сестер.

Понятие «конфликт» характеризуется исключительной широтой содержания и употребляется в разнообразных значениях. В общих чертах конфликт можно определить как «предельное обострение противоречий», связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В литературе конфликты рассматриваются на социальном, социально-психологическом или психологическом уровнях, которые диалектически связаны друг с другом [1, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 14].

На основе анализа большого числа отечественных и зарубежных работ Н.В. Гришина предлагает определять социально-психологический конфликт как возникающее и протекающее в сфере общения столкновение, вызванное противоречивыми целями, способами поведения, установками людей, в условиях их стремления к достижению каких-либо целей [2]. Определяющим в происхождении конфликтов выступает соответствующее сочетание объективных и субъективных факторов. Факторы, объективно обуславливающие возникновение конфликтов, интерпретируются как некоторый набор объективных параметров, вызывающих объективное конфликтное состояние системы межличностного взаимодействия. При этом подчеркивается также существенная зависимость конфликта от внешнего контекста, в котором данный конфликт возникает и развивается. Важной составной частью этого контекста называется социально-психологическая среда, (различные социальные группы с их специфическими особенностями), понимаемая достаточно широко и не ограничиваемая лишь ближайшим окружением личности. Определяющую роль в восприятии человеком конфликтности ситуации играет субъективная значимость противоречия, лежащего в основе конфликта, или тот «личностный смысл», который это противоречие имеет для данного индивида. Этот личностный смысл определяется всем индивидуальным жизненным опытом человека, точнее – такими характеристиками его личности, как ценностные ориентации и мотивация. Момент осознания ситуации как конфликтной связан также с превышением индивидуального порога толерантности. Этот универсальный психологический механизм возникновения конфликтов не исключает возможности последующей поливариативности в развитии конфликтной ситуации. Очень важна роль общественно-экономической

формации в формировании социально-психологического климата коллектива лечебного отделения и учреждения в целом. В соответствии с этим наиболее значимыми факторами, определяющими, в конечном счете, характер межличностных взаимоотношений в коллективе, являются совокупность общественных отношений данного коллектива, его социально-экономическая структура, и, как следствие, содержание общественного сознания. Данный фактор детерминирует межличностные отношения, как на уровне всего лечебно-профилактического учреждения, так и на уровне всех его структурных подразделений, вплоть до первичного коллектива.

Задача оптимизации социально-психологического климата коллективов диктует настоятельную необходимость выявления причин возникновения конфликтов между их членами [9, 12, 13, 14]. Один из первых шагов на пути решения этой задачи заключается в разработке социально-психологической типологии конфликтов. Такая типология предлагается на основе исследования, проведенного на различных предприятиях. В основе типологии положены характеристики взаимоотношений людей в первичном производственном коллективе. Во-первых, это взаимосвязи функционального характера, определенные совместной трудовой деятельностью, они носят как непосредственный, так и опосредованный характер. Во-вторых, это взаимосвязи, вытекающие из принадлежности работников к одному первичному производственному коллективу. В-третьих, это психологические взаимоотношения, вызванные потребностями людей в общении. Исходя из указанных взаимосвязей, которые в норме должны иметь согласованный характер, выделены следующие основные типы конфликтов, нарушающих успешное осуществление соответствующих связей:

1) конфликты, представляющие собой реакцию на препятствия к достижению основных целей трудовой деятельности (например, трудности выполнения конкретного делового задания, неправильное решение какой-либо производственной проблемы и т. д.);

2) конфликты, возникающие как реакция на препятствия к достижению личных целей работников в рамках их совместной трудовой деятельности (например, конфликт из-за распределения заданий, считающихся «выгодными» или «невыгодными», недовольство предложенным графиком отпусков и т. д.);

3) конфликты, вытекающие из восприятия поведения членов коллектива как несоответствующего принятым социальным нормам совместной трудовой деятельности (например, конфликт из-за нарушения трудовой дисциплины кем-либо из членов передовой бригады с общим высоким уровнем отношения к труду);

4) сугубо личные конфликты между работниками, обусловленные несовместимостью индивидуальных психологических характеристик – резкими различиями потребностей, интересов, ценностных ориентаций, уровня культуры в целом.

Межличностный конфликт – это трудноразрешимое противоречие, возникающее между людьми и вызванное несовместимостью их потребностей, целей, взглядов, интересов.

Проблема «трудных» (неразрешенных) ситуаций во взаимоотношениях и в структуре межличностного взаимодействия, нечеткого обозначения социальных ролей и функций, недостаточной эмоциональной поддержки со стороны коллег и руководства – основа коммуникативного профессионального стресса.

Чрезмерная эмоциональная вовлеченность медицинских сестер в переживание межличностных конфликтов, в проблемы пациентов неизбежно приводит к эмоциональным перегрузкам, создавая психологическую почву для формирования «синдрома эмоционального сгорания» [10].

Наряду с этим, к потенциальным отрицательным последствиям конфликта относятся: снижение производительности, неудовлетворенность, ухудшение морального состояния, увеличение текучести кадров, торможение социального взаимодействия, ухудшение коммуникаций и повышение лояльности к подгруппам и неформальным организациям. Однако при эффективном вмешательстве конфликт может иметь положительные последствия.

Умелое поведение в конфликте и, как следствие, его разрешение может быть получено при учете личностных качеств каждого члена коллектива, его темперамента, характера, интересов. Что в конечном итоге позволит иметь коллектив друзей, сплоченных общей идеей, где ссоры могут уже не нести значения и не затрагивать душевных качеств индивида.

Список литературы

1. Басовский Л.Е. Менеджмент: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М., 2003.
2. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. – Л., 1990. – С. 34.
3. Зайцев Г.П. Управление трудовым коллективом. – Свердловск, 1989; М.: Знание, 1994.
4. Кабушка Я.С., Поляков И.В., Зеленская Т.М. Состояние и перспективы развития сестринского дела в крупной больнице. – СПб.: СПбГМА им. И.И. Мечникова, 2000. – Гл. 1. – С. 7–29.
5. Кнышова Е.Н. Менеджмент: учеб. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. – Разд. 1. – С. 53–66.
6. Кузьмин И.А. Психотехнология и эффективный менеджмент. – М.: Росмен, 1995. – С. 13.

7. Ларенцова Л.И., Соколова Е.Д. Профессиональный стресс и синдром эмоционального выгорания // Российская стоматология. – 2002. – № 2. – С. 34–36.
8. Поляков И.В., Зеленская Т.М., Казанчиков А.В. Менеджмент в медицинских организациях. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 7.
9. Саблин В.С., Слаквa С.П. Психология человека. – М.: Изд-во Экзамен, 2004. – С. 276.
10. Соловьева С.Л. Коммуникативная компетентность как профессионально значимое качество медицинской сестры // Сестринское дело и высшее сестринское образование в XXI веке. Проблемы и перспективы: труды международной науч.-практич. конф. – СПб., 2005.
11. Творогова Н.В. Психология и сестринское дело: Заботясь о других, строишь сам? // Медицинская помощь. – 1998. – № 3. – 26–27.
12. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992.
13. California Management Review. Filley A.C. – Vol. 21. – № 2. – 1978. – P. 61–66.
14. Rae L. Using people skills in Training and Development. – London-Stirling (USA): Kogan Page Ltd., 1998.

ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Р. Г. Халитов, И. М. Юсупов

Нелинейная модель психосоциального диссонанса

Кризисному состоянию общества сопутствуют несоответствия индивидуальных представлений устоявшимся групповым нормам, приводящие к разладу, общественному диссонансу. Введенное Л. Фестингером понятие когнитивного диссонанса не учитывает многообразия факторов социального взаимодействия. В статье предложено обобщенное понятие «психосоциальный диссонанс» и нелинейная модель диссонанса, позволяющая при помощи формул связать психосоциальные характеристики личности, социальных групп, общества.

Crisis in society accompanies with discrepancy between individual notions and established group's norms, and that forms discord, social dissonance. The term «cognitive dissonance», suggested by L. Festinger, leaves out of account all factors' variety in process of social interaction. In this article are suggested the term «psycho-sociological dissonance» and the nonlinear model of psycho-sociological dissonance, that lets, with a help of formulae to connect psycho-sociological characteristics of a person and of society, social groups.

Ключевые слова: диссонанс, психосоциальный диссонанс, общество, кризисное состояние.

Key words: dissonance; psycho-sociological dissonance; society; crisis.

Изменения в окружающем социальном мире сегодня происходят быстрее изменений в представлениях человека о нем. Возникают несоответствия индивидуальных представлений устоявшимся групповым нормам. Как следствие, это приводит к психическому конфликту, дискомфорту, психосоматическим нарушениям, девиациям или же, напротив, существующее несоответствие стимулирует личность к выходу через кризис на новый виток своего развития. Аналогичные процессы происходят для любых субъектов социального взаимодействия: личностей, социальных групп и сообществ. Несоответствие представлений разных социальных групп между собой и обществом вызывает психосоциальную напряженность в обществе в целом.

Невротические изменения личности, деформации социальных групп, возникновение субкультур, несоответствие представлений различных народов с представлениями о них других национальностей, финансово-экономические проблемы

государств, – все это кризисы общества, преломляющиеся в индивидуально-групповом сознании.

Одна из распространенных концепций когнитивной психологии – теория когнитивного диссонанса американского психолога Леона Фестингера (1957) [3], согласно которой в когнитивной структуре человека присутствующие, одновременно противоречивые знания об одном объекте переживаются им как дискомфорт, от которого человек пытается избавиться путем трансформации одного из компонентов диссонирующих знаний. В.П. Трусков, проведя критический анализ теории когнитивного диссонанса, указал только на одну детерминанту условий возникновения когнитивного диссонанса: на недостаточное оправдание своего поведения. Хотя практически в экспериментальных ситуациях «присутствовали все детерминанты, но сами экспериментаторы этого еще не осознавали» [1, с. 26], что нашло подтверждение в последующих экспериментальных исследованиях. Измерения социальных установок не предсказывают поведение во многом из-за недооценки «социальных сил» любой ситуации и переоценки контролирующего влияния внутренних, личностных ресурсов индивида. Под социальными силами понимаются различного рода групповые давления к единодушию, стремление быть привлекательным, быть принятым в группе, влияние последствий поступка и т. п. Все эти силы действуют только в реальной ситуации, сильно изменяя поведение, что подтверждают многочисленные эксперименты (например, эксперименты С. Аша – конформность, С. Милгрэма – подчинение авторитету, Л. Фестингера – когнитивный диссонанс, Ф. Зимбардо – роль анонимности в поведении) [1].

Исходя из этих позиций, с учетом различных побудительных причин, социальных сил и противоречий, мы ввели понятие *психосоциального диссонанса*.

Любые нормативные требования социальных групп, общностей, общества создают напряженность для личности, групп, общностей, общества. Требования связаны с социальным сравнением, оценкой, соблюдением нормативной деятельности, с нормами (формальными и неформальными) в социальных группах. При совпадении нормативных характеристик личности и групп происходит идентификация по этой характеристике, в противном случае при несовпадении представлений о нормах (формальных и неформальных) возникает диссонанс представлений и восприятий. По определению, *психосоциальный диссонанс представлений субъекта взаимодействия (личности или социальной группы)* – несоответствие значений индивидуальных (или групповых) представлений нормам социальной эталонной группы (общества),

приводящее к психическому конфликту, дискомфорту, напряженности, которые могут привести к психосоматическим нарушениям, девиациям личности (или группы) либо к развитию личности (или социальной группы). В качестве субъекта взаимодействия и эталона могут выступать личность или группа. В качестве меры диссонанса выступают коэффициенты диссонанса (K_i), представленные аналитическими моделями по средним значениям и стандартным отклонениям исследуемой психологической конструкции. В случае межгруппового диссонанса мерой диссонанса является интегральная характеристика (P_d) с параметрами средних значений и стандартных отклонений значений рассматриваемых характеристик социальных групп [2].

Множество значений внутри интервала $[X_{icp} - \sigma, X_{icp} + \sigma]$ – нормообразующие, описывающие свойства социальной группы, так как это наиболее вероятные, стабильные и чаще всего встречающиеся значения (68 %). Предложена и описана математическая модель психосоциального диссонанса. Коэффициент психосоциального диссонанса для каждой i шкалы описывается математическим выражением $K_i = (X_i - X_{icp}) / \sigma_i$, которое количественно определяет отношение к статистической норме (норме большинства). Если $-1 \leq K_i \leq +1$, то представление X_i находится в границах нормы. В иных случаях X_i интерпретируется как выход за границы нормы. Это дает нам возможность разделить психосоциальный диссонанс на классы. С точки зрения гуманитарного подхода, существуют несколько классов диссонанса: нет диссонанса ($-1 \leq K_i \leq +1$), диссонанс существует ($1 \leq \text{abs}(K_i) \leq 2$), сильный диссонанс ($\text{abs}(K_i) \geq 2$). С точки зрения естественно-научного подхода, диссонанс существует везде и всегда и количественная мера его равна K_i или P_d [2].

Модель может быть построена для разных социальных групп: от малой группы (например, семьи) до общества в целом (популяции). В данном случае средние величины наших переменных могут быть определены посредством измерения значения переменной для каждого субъекта по статистическим показателям репрезентативной выборки в социальной группе.

При моделировании взаимодействия социальной группы в обществе (популяции) введем коэффициент группового психосоциального диссонанса между социальными группами, в частности, между социальной группой и эталонной группой (обществом, популяцией). По определению, коэффициент психосоциального диссонанса для социальных групп: $K_{гр} = (X_{ср.гр} - X_{ср.поп}) / \sigma_{поп}$.

Диссонансные области правее точки $(X_{icp} + \sigma_i)_{поп}$, где $K_{гр} > 1$, и левее точки $(X_{icp} - \sigma_i)_{поп}$, где $K_{гр} < -1$, заштрихованные на рис.1, – это области, где значения по шкале X_i субъектов из социальной группы находятся в диссонансе с психосоциальными показателями в эталонной группе (популяции). Групповой психосоциальный диссонанс есть сумма всех вероятностей в диссонансной области, эта интегральная вероятность, характеризует группу в целом.

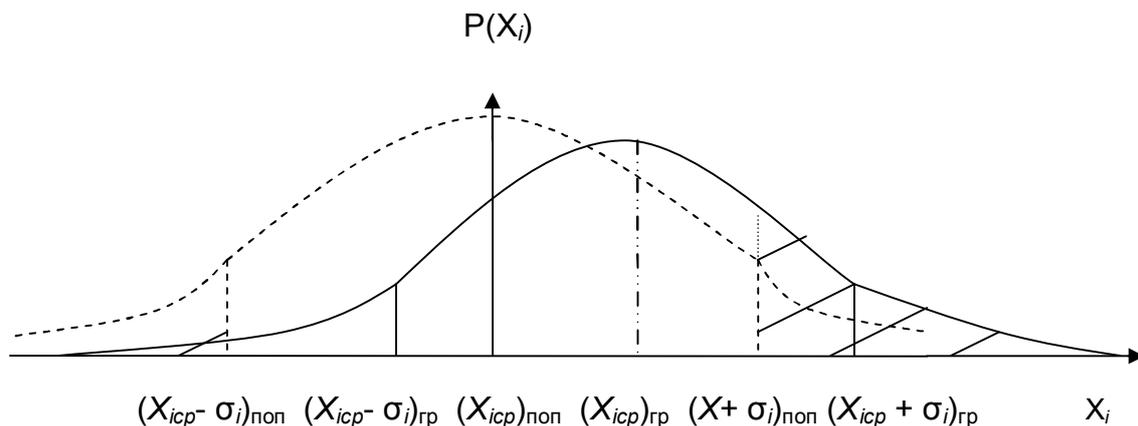


Рис. 1. Сравнение распределений вероятности представления в обществе (популяции) и социальной группе:

X_i – значения i представления, X_{icp} – средние значения, σ_i – стандартные отклонения. Множество значений внутри интервала $[X_{icp} - \sigma_i, X_{icp} + \sigma_i]$ – нормальные значения представления. Множество $\{X_i < X_{icp} - \sigma_i\}$: ниже нормы, а $\{X_i > X_{icp} + \sigma_i\}$: выше нормы.

Для нормального закона распределения аналитическое выражение имеет вид $P(x) = 1/(\sigma(2\pi)^{1/2}) \exp(-(X-X_{cp})^2/(2\sigma^2))$. Чтобы получить интегральную вероятность психосоциального диссонанса в группе по отношению к популяции, проинтегрируем от $X_1=(X_{cp}+\sigma)_{поп}$ до $+\infty$ (рис. 1) для $K_{гр} > 1$ («положительного диссонанса»):

$$P_+ = \int_{X_1=(X_{cp}+\sigma)_{поп}}^{+\infty} P(x) dx = 1/(\sigma(2\pi)^{1/2}) \int_{(X_{cp}+\sigma)_{поп}}^{+\infty} \exp(-(X-X_{cp})^2/(2\sigma^2)) dx.$$

Прделав ряд математических преобразований, получим:

$$P_+ = 1 - \Phi(t_1),$$

$$\text{где: } t_1 = n(1 - K_{гр}); \quad (1)$$

$$n = \sigma_{поп}/\sigma;$$

$$\Phi(t_1) = 1/((2\pi)^{1/2}) \int_0^{t_1} \exp(-t^2/2) dt, \text{ интегрируется в интервале } (-\infty, t_1).$$

$\Phi(t)$ – табличная функция «гаусовский интеграл ошибок».

Для $K_{гр} < -1$ («отрицательного диссонанса»), проинтегрировав от $-\infty$ до $X_2 = (X_{ср} - \sigma)_{поп}$, получим:

$$P = \Phi(t_2), \quad (2)$$

где: $t_2 = -n(1 + K_{гр})$.

Суммарный психосоциальный диссонанс складывается из P_+ и P_- . т. е.

$$P_d = P_+ + P_- \quad (3).$$

Формулы (1), (2) и (3) описывают межгрупповой интегральный диссонанс и являются нелинейной моделью межгруппового психосоциального диссонанса и показывают не только суммарный диссонанс, но и его направленность: P_+ в сторону больших значений исследуемых показателей, P_- в сторону меньших значений исследуемых показателей. Коэффициент психосоциального диссонанса для каждой социальной группы (возрастной, гендерной, криминальной, этнической, профессиональной, студенческой и т. д.) имеет свой диапазон изменений, определяемый возможностями психодиагностического инструментария и изменяемых показателей. Нормализация измеренных показателей проводится по усредненным значениям $X_{jср}$ и стандартным отклонениям σ_{ij} для группы j . Коэффициент психосоциального диссонанса позволяет выяснить, насколько комфортно чувствует себя субъект в группе j по диагностированному показателю i . Это открывает возможность коррекции предварительно диагностированной i -ой психической характеристики субъекта при психологическом консультировании и в психотерапии. Применительно к социальным группам открывается перспектива превентивного моделирования возможного развития событий в кризисных ситуациях общества.

Построенная нелинейная модель психосоциального диссонанса позволяет при помощи формул связать психосоциальные характеристики личности, социальных групп, общества и появляется возможность экстраполировать формулу на неизученные области. Математическая модель позволяет объединить через вероятностное представление два методологических подхода: естественно-научный и гуманитарный.

В 2003–2009 гг. нами проводились исследования по данной модели для коммуникативно-волевых компонентов психики, мотиваций, стратегий поведения, эмоциональной направленности людей с высшим и незаконченным высшим (студенты) образованием (842 человека). Рассмотрим результаты исследования в рамках гуманитарного подхода.

При изучении структуры диссонанса в зависимости от интенсивности проявления диссонанса (I – ось ординат) и от длительности нахождения в состоянии диссонанса (T – ось абсцисс), мы разделили пространство диссонанса на квадранты, кратко описали состояния испытуемых в них, выделили группы с проявлением диссонанса различной интенсивности и длительности (рис. 2).

I группа: I↑T↓ – личности, имеющие творческий, эмоциональный «всплеск», подъем, воодушевление, вдохновение, озарение. Долго находиться в таком состоянии просто невозможно. Креативы даже ждут этих моментов, формируют и приближают их, не определяя их как отрицательные, мешающие, хотя высокая интенсивность диссонанса – это и очень низкие и очень высокие показатели относительно нормы по отдельным компонентам.

↑ *Интенсивность*

I. I↑T↓

Интенсивность высокая $|K| > 2$

Длительность короткая

Состояние потенциальной возможности изменить свои представления, т. е. потенциальная предрасположенность к творчеству, инсайту, вплоть до гениальных (прогностических) открытий и идей. Невротичность. Опасность «маргинальности» в социуме.

II. I↑T↑

Интенсивность высокая $|K| > 2$

Длительность

продолжительная

Большая вероятность перехода в болезненные состояния: неврозы, психозы, психосоматические расстройства и т. д. Всевозможные варианты разрушения личности, присутствие форм иррационального поведения.

III. I↓T↓

Интенсивность низкая $2 > |K| > 1$

Длительность короткая

Скоротечное рассогласование когнитивной и коммуникативно-волевой сферы развития. Периодическое раздражение, варианты импульсивного несбалансированного поведения, отсутствие навыков своевременной регуляции.

IV. I↓T↑

Интенсивность низкая $2 > |K| > 1$

Длительность

продолжительная

«Привыкание» и переход к хроническому диссонансному состоянию, которое может длиться годами. Диссонансное состояние может выражаться в акцентуациях характера, в хронических психосоматических нарушениях и т. д.

Длительность →

Рис. 2. Структура диссонанса по интенсивности и длительности

II группа: $I\uparrow T\uparrow$ – личности, которым требуется профессиональная психотерапевтическая помощь (для минимизации диссонанса). При длительном пребывании в диссонансном состоянии большой интенсивности их личностные характеристики деформируются и приводят к заболеваниям. Общительность субъектов может быть минимальной (до замкнутости) или максимально активной (на противоположном полюсе), болезненной для окружающих, а самоконтроль может варьироваться от максимальной зажатости до неконтролируемой свободы, даже опасной для жизни.

III группа: $I\downarrow T\downarrow$ – личности, которые за однообразием повседневной жизни скорее всего забывают о том, что они еще что-то умеют. Повышение интенсивности диссонанса в жизненной ситуации может стимулировать субъекта к раскрытию его потенциальных способностей. У субъектов этого квадранта проявления диссонанса незначительные, порой незаметные. Кратковременные воздействия приводит к уменьшению диссонансных показателей и возможному переходу субъекта к бездиссонансному состоянию.

IV группа: $I\downarrow T\uparrow$ – личности, находящиеся в длительном (постоянном) диссонансе, привыкают к нему, т. е. находятся в постоянном напряжении, состоянии дискомфорта, и это приводит к постепенному разрушению психики, длительным хроническим заболеваниям, у них пропадает интерес к жизни.

По нашим экспериментальным данным в I и III квадрантах чаще оказываются одаренные взрослые. Часть опрошенных свое диссонансное состояние не чувствуют, не считают «ненормальным», не хотят изменять, т. е. адаптированы, и можно предположить, что они попадают в квадрант IV. Хотя на подсознательном уровне это, видимо, создает определенное напряжение. Определение диссонансных шкал и интенсивности диссонанса может помочь специалистам в выборе адекватных методов психологической помощи.

Рассмотрим подробнее отдельно квадрант II – квадрант высокого и длительного напряжения, в котором оказываются люди, подвергавшиеся различным природным и социальным катаклизмам, военным действиям на длительном отрезке времени, а также их близкие с разного рода психическими расстройствами.

Оставаясь длительно в квадранте II, человек либо приобретает серьезные психосоматические заболевания, либо умирает. По мере разрешения психосоциальных проблем состояние личности переходит в другой квадрант:

1. При снижении интенсивности и сохранении длительности диссонанса состояние личности перемещается в *квадрант IV* – состояние стабилизируется как хроническое, если не была оказана

своевременная психологическая помощь. К такому состоянию спонтанно приходит большинство субъектов.

2. При снижении длительности и интенсивности (переход в *квадрант III*) состояние диссонанса отличается незначительно от нормы, периодически получая непродолжительные и небольшие встряски, которые необходимы для поддержания тонуса жизни. Диссонанс минимизируется.

3. При уменьшении длительности, но высокой интенсивности (*квадрант I*) возможны инсайт, озарение, откровение, соответственно, возникновение новых позитивных представлений, решений, которые приводят к развитию личности, творчеству. Ценности жизни меняются, перенесенный кризис кардинально изменяет отношение к жизни.

4. При снижении длительности и интенсивности значение рассматриваемой переменной психического явления X смещается в сторону среднего значения в сообществе X_{cp} и попадает в диапазон $[X_{cp-\sigma}, X_{cp+\sigma}]$, т. е. исчезает состояние диссонанса, и личность пребывает в норме большинства соответствующего сообщества.

Для устранения диссонансного состояния клиента психологу рекомендуется учитывать особенности личности и особенности диссонанса в их целостности, индивидуально направляя личность к творческому саморазвитию или в сторону минимизации психосоциальной дезадаптивности.

При анализе экспериментальных данных психосоциального диссонанса сопоставлялись результаты экспериментального обследования разными методами:

- статистической обработкой каждого обследованного на психосоциальный диссонанс субъекта с вычислением суммарного психосоциального диссонанса для выбранных социальных групп;
- определением группового психосоциального диссонанса по вычисленным коэффициентам психосоциального диссонанса для каждой группы;
- определением интегрального группового психосоциального диссонанса по аналитически выведенной формуле.

Сравнение результатов, вычисленных вышеупомянутыми методами, статистически не отличаются друг от друга. Кроме того результаты исследования в пилотажной выборке (143 чел.) и качественный анализ по основным психометрическим характеристикам ($X_{i,cp}, \sigma_i$) имеют одинаковые тенденции в различиях групповых психосоциальных диссонансов.

Таким образом, выведенная аналитическая запись психосоциального диссонанса, упрощает его вычисления без набора статистического массива, а интегральное значение психосоциального диссонанса определяется коэффициентами,

которые вычисляются только психометрическими характеристиками социальных групп: $X_{\text{ср}}$, σ_j .

Своевременно диагностируемый групповой психосоциальный диссонанс позволяет прогнозировать социальные процессы в обществе и на этом основании выстраивать стратегию предупреждения социальных кризисов.

Основные выводы исследования.

1. Для социальных групп норма большинства является психосоциальной характеристикой групп, а несоответствие представлений (психосоциальных характеристик) субъекта взаимодействия (индивида, социальной группы, общества) нормам большинства эталонной социальной группы приводит к психосоциальному диссонансу.

2. Чем больше интегральный психосоциальный диссонанс социальной группы, тем выше вероятность, что эта группа будет в конфронтации с «эталонной» социальной группой (популяцией) по этой психосоциальной характеристике.

3. Пространство психосоциального диссонанса определяется коэффициентами, которые задаются только двумя показателями: средним значением и стандартным отклонением значений психосоциальных характеристик.

4. Предложенные аналитические записи психосоциального диссонанса (коэффициенты психосоциального диссонанса и интегральный психосоциальный диссонанс) позволяют без набора статистической совокупности данных определить с требуемой достоверностью психосоциальный диссонанс субъектов в социальной группе или межгрупповой диссонанс в обществе.

Психосоциальный диссонанс выступает как социально-психологический барьер для субъектов взаимодействия: личности или социальной группы, при преодолении которого общество выходит на иную ступень своего развития (при $\sigma_{\text{пол}} > \sigma$) или стабилизируется. Сам факт существования диссонанса предопределяет имплицитный потенциал развития личности или социальной группы.

Список литературы

1. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов: по материалам зарубежных экспериментальных работ. – Л., 1980. – 120 с.
2. Халитов Р.Г. Нелинейная модель диссонанса в больших социальных группах // Казанский пед. журн. – Казань: 2007. – № 2 (50). – С. 98–101.
3. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. – Stanford, 1957. (В пер. с англ.: Фестингер Леон. Теория когнитивного диссонанса. – СПб., 1999).

Одиночество и аутизм как формы дефицитного общения

В статье рассмотрены проблемы дефицитного общения. Представлен анализ таких явлений как «одиночество», «аутизм» и др., раскрыты субъективные и объективные причины возникновения этих феноменов, их различные виды.

The article deals with the problem of scarce communication. It presents the analysis of such phenomena as «loneliness», «autism» etc., discloses the subjective and objective causes of these phenomena and their various kinds.

Ключевые слова: дефицитное общение; одиночество; аутизм.

Key words: scarce communication; loneliness, autism.

К трудностям общения, в основе которых лежит дефицит доверительного общения можно отнести одиночество, аутичность и отчуждённость.

Одиночество – это эпизодическое острое ощущение беспокойства и напряжения, связанное со стремлением иметь дружеские и интимные отношения. Эмоциональные проявления одиночества выражаются в тревожности и скуке, страхе и опустошенности, в депрессивном состоянии. По мнению Р.С. Немова, одиночество можно определить как тяжелое психическое состояние, которое обычно сопровождается плохим настроением и тяжелыми эмоциональными переживаниями. Одиночество связано с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых как нежелательный, лично неприемлемый для человека дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми (Немов Р.С., 1999).

Выделяются следующие *типы одиночества*:

- *космическое* – соотнесённость человека с природой и миром, самоотчуждённость;
- *культурное* – потеря связи с культурным наследием, разрыв поколений;
- *социальное* – отторжение значимой группой, результатом может быть смятение и депрессия;
- *межличностное* – неудовлетворённость сложившимися отношениями.

Виды одиночества

- *Депривационное* (на судне, в больнице, госпитале и т. д.). Ограниченный круг общения, нет земли, солнца и т. п., возникает потребность в свежей информации, скука.

- *Изоляция* (пенсионный возраст, молодая мать с ребёнком).
- *Партнёрское одиночество* (синдром «белой вороны», аутсайдеры) – не глубокие, не интимные отношения, нет человека (людей), с которыми была бы тесная связь.
- *Субъективное одиночество* характерно для интеллектуальных людей, фактически контакты есть, но постоянное ощущение, что «меня не понимает никто».
- *Брачное одиночество* может возникать: 1) когда партнеры начинают испытывать подавленную боль или что-то омрачает их семейную жизнь; 2) в отсутствии супруга.

К. Роджерс (1994) рассматривал одиночество как отчуждение личности от её истинных внутренних чувств.

Личностные реакции на одиночество:

- *Утрата смысла жизни.* Является первым признаком одиночества.
- *Скука.* Всё становится скучным, даже то, что раньше радовало.
- *Апатия.* Общее снижение тонуса, быстрая усталость, возможно снижение умственной деятельности.
- *Эмоциональная напряжённость.*
- *Суицидальные мысли* – перенесение душевного недуга на телесный.
- *Соматизация страдания.*
- *Негибкость личностных качеств. Консервативность*
- *Снижение биологической и социальной адаптивности.* Перестают бороться за свои интересы, стремления.
- *«Падение» личности.* Снижение профессиональных качеств, склонность к зависимостям, синдром «БИЧа», «БОМЖа»
- *Снижение самооценки.* Часто характерна придирчивость ко всем своим чертам, способностям, достижениям.
- *Снижение саморегуляции* (эмоционального контроля, волевой регуляции).
- *Разрушение «высшего я»* – идеальных стремлений, эстетического вкуса, нравственных принципов, идеалов.
- *Рост агрессии и аутоагрессии.*
- *Снижение длительности жизни.*

Одиночество может вызывать и психосоматические заболевания: головную боль, нарушение аппетита, быструю утомляемость.

Когда ребенок лишен возможности удовлетворить потребность в эмоциональном контакте, до этого не испытывавший подобных затруднений, он ощущает чувство одиночества. В некоторых случаях может происходить деформация личности, проявляющаяся в разного рода комплексах и искажении самооценки. К. Обуховский (1971) пишет о том, что «комплекс неполноценности» лучше называть

«комплексом Золушки», поскольку дети, даже когда они открыто выражают убеждение в собственной неполноценности и делают это довольно часто, в глубине души его не разделяют. Ребенок, имеющий «комплекс Золушки», уже согласился с тем, что он хуже, глупее, менее красив, чем другие, но можно легко доказать, что он верит в чудо или в добрую фею, которая когда-нибудь все изменит.

В меру продолжительности пребывания в условиях одиночества актуализируется потребность в общении. В ответ на невозможность ее удовлетворения люди персонифицируют предметы, животных, создают воображаемых партнеров, разговаривают с ними вслух. Эти экстериоризованные реакции оцениваются как защитные и рассматриваются в границах психологической нормы. По мере увеличения продолжительности жестких условий одиночества, на этапе глубоких психических изменений появляются сверхценные идеи, идеи отношения деперсонализационные переживания (раздвоение личности) и реактивные галлюцинации.

Важно отметить, что рассматривать одиночество нужно не с позиции внешнего наблюдателя, а, выделяя, способы восприятия и оценки одинокой личностью своей социальной жизни. Дело в том, что хотя два человека могут иметь объективно сходные образцы социальных отношений, вполне возможно, что один из них чувствует себя одиноким, а другой вполне удовлетворённым. Значение одиночества для человека может меняться в зависимости от социальной группы, возраста, исторического периода и культурной среды. Другими словами, можно сказать, что на переживание состояния одиночества влияют не столько реальные отношения, сколько идеальное представление о том, какими они должны быть. Человек, имеющий сильную потребность в общении, будет чувствовать себя одиноким и в том случае, если его контакты ограничены одним–двумя людьми, а он хотел бы общаться со многими. В то же самое время тот, кто не испытывает такой потребности, может вовсе не ощущать своего одиночества, даже в условиях полного отсутствия общения с другими людьми.

Среди признаков одиночества выделяются три основных аспекта: аффективный, поведенческий и когнитивный. Интересно, что люди пытаются не просто найти причины своего одиночества, но и систематизировать представления о нем. Эти представления могут носить как субъективный, так и объективный характер.

Среди *субъективных причин* выделяются: определенные характеристики личности (стеснительность, застенчивость, замкнутость, неуверенность, пессимизм), особенности эмоционально-волевой сферы личности (частые депрессии), восприятие себя, как

физически непривлекательного. Одиночество тесно связано с тем, как человек относится к себе. Чувство одиночества у многих людей сочетается с заниженной самооценкой. Одинокие люди причину своего одиночества нередко видят в недостатках своего характера, в отсутствии способностей, личной непривлекательности. Каузальная атрибуция таких людей характеризуется внутренним локусом контроля и распространяется на такие собственные отрицательные качества, как стеснительность, боязнь получить отказ в попытке установить с кем-то интимные отношения. Люди, невысоко оценивающие себя, ожидают от других такого же отношения к себе. Они острее многих других реагируют на предложения и отказы в установлении личных контактов с окружающими. Вместе с тем, люди с низкой самооценкой особенно отзывчивы к обращениям и просьбам со стороны, реагируя повышенно враждебно на тех, кто лично их отвергает. Они чрезмерно чувствительны к критике и рассматривают ее как подтверждение собственной неполноценности.

В целом же, низкая самооценка порождает взаимосвязанный комплекс психологически неблагоприятных факторов, препятствующих установлению хороших личных взаимоотношений с окружающими людьми: самоуничижительное сознание и поведение, ощущение собственной некомпетентности и многое другое. Следует иметь в виду и то обстоятельство, что длительный опыт одиночества может также влиять на самооценку, делая ее более уязвимой (Ананьев В.Г., 1980). Неудачи могут усиливать чувство одиночества и, как следствие, снизить самооценку.

По мнению Р.С. Немова (1999), одинокие более пессимистичны, чем не одинокие. Они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других только неприятностей, а от будущего – лишь худшего. Они также считают свою жизнь и жизнь других людей бессмысленной. Одинокие люди малоразговорчивы, ведут себя тихо, стараются быть незаметными, чаще всего выглядят печально. У них нередко отмечается усталый вид и повышенная сонливость. Одинокие люди склонны недолюбливать других особенно общительных и счастливых. Это – их защитная реакция, которая, в свою очередь, мешает им самим устанавливать добрые отношения с людьми.

Предпочитаемый способ реагирования человека на одиночество: депрессия или агрессия, зависит от того, как человек объясняет свое состояние. При внутреннем локусе контроля чаще возникает депрессия и аутоагрессия, а при внешнем – агрессия. Повышенная склонность к покорности или, напротив, проявлению враждебности

положительно коррелирует с фактическим одиночеством человека среди людей.

На сегодняшний день специалисты в области нарушений общения – психиатры, психотерапевты, психологи, клинические психологи, педагоги, а также люди, живущие и ухаживающие за аутичными людьми, – до сих пор не готовы сказать точно, что такое аутизм и каковы причины этой патологии? Да и патология ли это? Мы все живём в своём собственном мире, являемся индивидуальными по многим проявлениям, иногда даже сами удивляемся своим реакциям на те или иные события.

Слово аутизм (от греч. autos – сам), термин был введен для обозначения психических нарушений, связанных со снижением возможностей субъекта произвольно управлять своим мышлением, отключаться от мучительных мыслей вокруг ограниченных тем и желаний, проявляемых как попытки избежать любых контактов, как отсутствие потребности в совместной деятельности.

В «словаре практического психолога» (под ред. В. Шапаря, 2005) **аутизм** рассматривается как *крайняя форма и состояние психологического отчуждения*. Это сложное, порой болезненное состояние личности, выражающееся в чрезмерной её самоуглублённости, в уходе от контактов с окружающими, в отчуждении, в погружении в мир собственных переживаний. Отдельно выделяется понятие **детского аутизма**, под которым понимается свойство ребенка или подростка, развитие которого характеризуется резким снижением контактов с окружающими, слаборазвитой речью и своеобразной реакцией на изменения в окружении.

Понятия **«аутизм»** и **«аутичность»** обозначают разное. Под аутичностью понимается *свойство личности, проявляющееся в норме и не относящееся к сфере психопатологии*. Эта черта отражается на всей сфере контактов человека. Дефицитность общения такого человека является иногда вынужденной, иногда неизбежной. Аутичные дети и дети, страдающие аутизмом, очень похожи между собой. Многие черты поведения аутичного ребёнка напоминают сглаженный, нечётко выраженный аутизм. Однако такой ребёнок обладает компенсаторными механизмами, которые при благоприятных условиях позволяют удовлетворительно адаптироваться в среде сверстников. Во взрослом возрасте, как правило, аутичные люди мало чем отличаются от других, они лишь более закрыты, застенчивы, необщительны или малообщительны, не способны на близкий эмоциональный контакт, с трудом могут выразить свои чувства, а потому у них мало друзей и знакомых.

По данным американской Ассоциации по аутизму, под термином **«аутизм»** понимается *глубокое врождённое нарушение, носящее бионеврологический характер, которое обычно проявляется в течение первых трех лет жизни*. До сих пор среди учёных нет однозначного мнения по поводу причин данного состояния человека. Среди самых распространённых выделяют: генетические, родовые травмы, вирусные заболевания, хромосомные нарушения.

В настоящее время критерием диагностики аутизма считаются те характеристики поведения, которые проявляются в трех основных сферах (речь идет о так называемой триаде нарушений):

- нарушение социального взаимодействия;
- нарушения социального общения;
- ограниченные интересы и действия (по Л. Винг, 1993 г).

По мнению Л. Винг следствием этих нарушений у людей является жёсткая модель поведения, включающая в себя стремление к сохранению постоянства, стереотипного движения, ограниченные интересы и т. д. Эти характерные черты проявляются различно у каждого ребёнка.

Основные критерии определения аутизма

1. Проявления аномального развития до 3 лет.

2. Качественные нарушения в социальном взаимодействии (три из пяти):

- отсутствие контакта «глаза в глаза», странное положение тела, выражение лица, использование жестов, неадекватных ситуаций;
- неспособность к установлению дружеских отношений, которые характеризуются взаимными интересами, деятельностью и эмоциями;
- отсутствие или очень редкие попытки найти в других людях утешение и любовь в моменты стресса или когда им плохо и/или неспособность самому выразить утешение, сочувствие;
- отсутствие проявлений радости, когда другие её выражают;
- отсутствие проявлений социальности и эмоций и/или отсутствие изменений в поведении в зависимости от необходимости социального контекста.

3. Качественные нарушения в коммуникации (два из пяти):

- задержка или полное отсутствие речи, не сопровождающееся попыткой компенсировать это альтернативными способами коммуникации (невербальными средствами);
- неспособность начать или поддержать разговор, неспособность обмениваться репликами при общении;
- стереотипное, повторяющееся использование языка;

- аномалии в высоте тона голоса, ударения, скорости, ритме и интонации речи;

- отсутствие разнообразия при ролевой игре, или в раннем возрасте при социально имитирующей игре.

4. Ограниченные, повторяющиеся, стереотипные модели поведения, процессов и действий (два из шести):

- всепоглощённость стереотипными и ограниченными интересами;

- специфическая привязанность к определённым предметам;

- настойчивое требование соблюдения специфических, нефункциональных ритуалов и заведённого установившегося порядка;

- стереотипные и повторяющиеся двигательные маневризмы, включающие в себя: ворчание, хлопанье, взмахи руками, сложные движения всего тела;

- настойчивое внимание к частям предметов или нефункциональным игровым материалам (обнюхивание, ощупывание поверхностей, слушание шумов);

- расстройство по поводу мелких, незначительных изменений в окружающей обстановке.

Аутичных и отчуждённых людей объединяет то обстоятельство, что они испытывают дефицит общения, хотя причины, приводящие к недостатку полноценного общения с людьми, в этих группах различны.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психол. Журнал. – 1999. – № 5.

2. Ананьев Б.Г. Избранные труды: в 2 т. – Т.2. – М., 1980.

3. Башнина В.М. Ранний детский аутизм. Исцеление. – М., 1993.

4. Зимбардо Ф. Застенчивость. – М., 1987.

5. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004.

6. Лабиринты одиночества. – М. Прогресс, 1989.

7. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М., 1991.

8. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погорьши. – СПб., 2001.

9. Немов Р.С. Психология. – Кн. 1. – М., 1999.

10. Обуховский К. Психология влечения человека. – М., 1971.

11. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб., 2004.

12. Роджер К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

13. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. – М., 2005.

Сведения об авторах

Батаршев Анатолий Васильевич – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, Институт педагогического образования РАО, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Желателев Денис Валерьевич – 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, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Капитанаки Вероника Евгеньевна – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Капитанаки Виктор Юрьевич – доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Колбина Елена Владимировна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Корзунин Владимир Александрович – доктор психологических наук, доцент, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Кощеева Наталья Александровна – соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Логинова Людмила Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, Институт специальной педагогики и психологии имени Рауля Валленберга, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Мироненко Ирина Анатольевна – доктор психологических наук, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, e-mail: mironenko_i@mail.ru

Нагаева Лейла Гирфановна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Селиванова Лихея Исзисовна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Сидорова Александра Александровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Слотина Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Федосенко Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Халитов Рашид Гусманович – научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань, e-mail: virash1@mail.ru.

Чермянин Сергей Викторович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Чернова Галина Рафаиловна – кандидат философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Юсупов Ильдар Масгудович – доктор психологических наук, профессор Института экономики управления и права, г. Казань, e-mail: knyaz_imyu@mail.ru.

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина 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, с. 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, 10

тел. (812) 479-90-34

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 3**

серия психология

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Е. Ю. Березина*
Оригинал-макет *Е. Ю. Березиной*

Подписано в печать 18.08.2008. Формат 60x840 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 180

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а