

## ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

---

*Н. А. Александрова*

### **СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ССУЗов**

Среди семейных показателей важны состав семьи, образование родителей, стиль воспитания, наличие сиблингов в семье. Степень влияния родителей на решение о выборе профессии и учебного заведения, а также отношение родителей к этому выбору оказывают влияние на профессиональное самоопределение и профессиональное развитие.

Задачей явилось изучение влияния семьи на профессиональное самоопределение студентов ССУЗов. В исследовании приняли участие 288 человек, учащиеся средних специальных учебных заведений г. Санкт-Петербурга, в возрасте 15–25 лет. Мы использовали специально разработанную анкету, методику исследования профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, опросник «Факторы профессионального развития».

Выявлены различия в профессиональном самоопределении, связанные с составом семьи. Юноши из неполных семей ориентированы на материальные блага ( $p > 0,01$ ), что можно объяснить материальными трудностями, с которыми часто сталкивается неполная семья. Дети из этих семей отмечают большее влияние родителей на выбор профессии ( $p > 0,05$ ).

В полных семьях молодые люди умеют ставить ясные цели и задачи, планомерно и сосредоточенно действовать, непреклонно стремясь к достижению поставленной цели ( $p > 0,05$ ), характеризуются активной жизненной позицией, проявляющейся в стремлении к профессиональному росту, совершенствовании профессиональных знаний и навыков ( $p > 0,01$ ). Они достаточно легко адаптируются в коллективе, умеют устанавливать контакты, сотрудничать, у них высокий самоконтроль поведения ( $p > 0,01$ ), способны противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при взаимодействии с людьми ( $p > 0,01$ ). Молодые люди из полных семей удовлетворены выбранной

профессией и учебой. Как правило, у них не возникает разочарований и необходимости менять род деятельности. Отмечается удовлетворенность своим социально-профессиональным статусом.

Обнаружены отличия в зависимости от уровня образования родителей. В семьях с высшим образованием матери юноши ориентируются на профессии артистического типа ( $p > 0,05$ ), но выбирают профессии реалистического типа. Они указывают на учителей как источник влияния на профессиональный выбор ( $p > 0,05$ ) и в качестве значимой сферы жизни отмечают друзей. В семьях со средним специальным образованием матерей учащиеся колледжей имеют более высокие умения в артистическом типе и предпочитают профессии артистического и социального типов. У них выражено желание получить соответствующее образование при выборе учебного заведения (УЗ). Высшее образование отца дает достаточно большое различие в показателях профессионального самоопределения. Учащиеся показывают более высокие умения в социальной и предпринимательской деятельности ( $p > 0,05$ ), ориентируются на артистические и социальные виды деятельности ( $p > 0,05$ ), отмечают большее влияние семьи на свой профессиональный выбор и указывают друзей, как значимую сферу своей жизни ( $p > 0,05$ ). Для молодых людей, не знающих образования родителя, эта тенденция также характерна. Но вот значимой сферой жизни для них становится материальный комфорт.

При анализе стилей воспитания обнаружилось, что при умеренно строгом воспитании наиболее выраженным оказался статус диффузной профессиональной идентичности ( $p > 0,05$ ). Та же тенденция характерна для учащихся из семей с высшим образованием отца. Их характеризует отсутствие прочных целей, ценностей, они не проявляют активности в их формировании и часто переживают негативные эмоции и эмоциональное напряжение. При негативном отношении родителей к профессиональному выбору у студентов колледжей преобладает статус преждевременной профессиональной идентичности ( $p > 0,01$ ).

На профессиональное самоопределение влияет детность семьи. Единственные дети в семье в качестве факторов выбора профессии указывают друзей ( $p > 0,05$ ), их профессиональный выбор родители одобряют значимо чаще ( $p > 0,05$ ). Отношение родителей к выбранной профессии также оказывает влияние на показатели профессионального самоопределения. В случаях позитивного или нейтрального отношения к выбору чаще отмечается серьезность выбора профессии у молодых людей ( $p > 0,05$ ), при выборе УЗ они опираются на свой интерес и склонности к профессии ( $p > 0,05$ ), уверены в правильности выбора

( $p > 0,05$ ) и считают, что процесс учебы позволяет полностью реализовать способности ( $p > 0,05$ ), в ходе обучения они изменили свое отношение к профессии в лучшую сторону ( $p > 0,05$ ).

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а.*

*О. М. Анисимова*

### **К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ДВУХ ВЕКТОРОВ ЛИЧНОСТИ «НА СЕБЯ» И «НА ЛЮДЕЙ»**

Самоактуализация как полное использование своих потенциалов, талантов, способностей, возможностей связана с обращением личности к себе самой. Обращение к себе предстает, таким образом, как особая задача личности на пути ее развития. В связи с этим немаловажно определить, как это обращение к себе сочетается с обращением к другому, к группе, к обществу – детерминантам развития личности.

Предметом исследования О.М. Ликиновой (2011) являлась альтруистическая направленность личности взрослых. В работе был проведен анализ комплекса данных, включавших уровень альтруистической направленности (вопросник), показатель эмпатии, параметры личностных черт (Большая пятерка), характеристики самоактуализации (САТ). Параметры «альтруистическая направленность», «доброжелательность», «эмпатия» выступили в альтернативных отношениях с показателями самоактуализации. Были получены значимые отрицательные связи со шкалами самоактуализации: «поддержка», «гибкость» и «самопринятие», «доброжелательность» продемонстрировала также отрицательные связи со шкалами «принятие агрессии» и «контактность», «эмпатия» – отрицательную связь с «принятием агрессии».

Рост таких показателей самоактуализации, как внутренний локус контроля, гибкость в реализации собственных ценностей, принятие своих позитивных и негативных качеств, в том числе и агрессии, способность вступать в глубокие межличностные отношения, сопровождается снижением альтруистической направленности, доброжелательности личности, эмпатии. То есть направленность «на себя» выступает альтернативой направленности «на людей». Факт довольно парадоксальный. Если обратиться к списку характеристик самоактуализирующихся людей А. Маслоу, то мы увидим среди них такие как: «принятие себя и других», «чувство сопричастности, единения с другими», «де-

мократическая структура характера». Личность высокого уровня развития в концепциях многих отечественных и зарубежных авторов включает в себя подобные характеристики. Возможно ли избежать альтернативы направленностей? Условием для этого, на наш взгляд, является верный выбор деятельности и удовлетворенность личности этим выбором. А верный выбор, в свою очередь, опирается на развитую рефлексивность, т. е. способность прислушаться и понять себя.

В работе Д.В. Титовой (2011), посвященной психологическим особенностям людей, занятых волонтерской деятельностью, был проведен сравнительный анализ психологических свойств групп полностью удовлетворенных выбором подобного рода деятельности и удовлетворенных в слабой степени. Измерялись стремление к самоактуализации (САМОАЛ), система ценностных ориентаций (Шварц), структура личностных черт (Р. Кеттелл).

Волонтерство – это несомненно тот вид деятельности, в котором отражается альтруистическая ориентация личности. Выяснилось, что «удовлетворенных» отличает по всем параметрам большее стремление к самоактуализации, но значимые различия были выявлены, лишь по шкале «аутосимпатия», т. е. Я-концепция волонтеров, удовлетворенных своей деятельностью, носит более позитивный характер. В системе ценностных ориентаций обнаружены следующие различия: для волонтеров, удовлетворенных своей деятельностью, более значимой выступила ценность «универсализм», т. е. забота о благополучии всех людей и природы.

В результате сравнения структур взаимосвязей самоактуализации и ценностных ориентаций для этих групп были выявлены следующие различия. По группе «удовлетворенных» выявлена 31 значимая взаимосвязь характеристик самоактуализации с ценностными ориентациями, а по группе «неудовлетворенных» – только 10 значимых взаимосвязей. При этом по группе «удовлетворенных» были обнаружены системообразующие факторы, а по группе «неудовлетворенных» – нет. Подобные данные позволяют утверждать, что удовлетворенность деятельностью обеспечивает внутриличностную гармонию, связывая воедино структуру характеристик самоактуализации и систему ценностных ориентаций личности. Выяснилось также, что удовлетворенные волонтерской деятельностью более эмоционально устойчивы и уверены (С), чем «неудовлетворенные».

Итак, обращенность к себе, отражающаяся в характеристиках самоактуализации, может быть связана с обращенностью к людям при условии верного выбора деятельности, когда выбор опирается на ин-

дивидуально-психологические качества, носящие сущностный характер, и приводит к удовлетворенности личности своим выбором.

*К. Ю. Ануфриюк*

## **ТИПЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Согласно новой образовательной инициативе, главная задача современной школы видится в воспитании личности, готовой к жизни в конкурентном мире, личности, которая может самостоятельно ставить и достигать цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации. По сути, речь идет о необходимости создания условий в образовательном учреждении для развития субъектности учащихся. Но прежде чем создавать такие условия, необходимо выяснить, что представляет собой субъектность на этапе школьного обучения, в подростковый период развития.

В центре нашего внимания – субъектность подростков, мы предположили, что ее структура будет отражать возрастную специфику, проявляющуюся в содержании интегральных показателей субъектности. В то же время в качестве первичных элементов структуры субъектности могут выступать атрибутивные характеристики, наиболее широко представленные в литературных источниках. На основании обобщения отмеченных разными авторами атрибутов, раскрывающих общее качество субъектности, нам удалось выделить следующие его базовые показатели: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самоценность, независимость от других людей и внутренний локус контроля.

С целью изучить субъектность подростков, ее взаимосвязи с внутренним содержанием личности – отношениями, и с ее внешним проявлением – защитно-совладающим поведением, мы провели исследование, в котором приняли участие 213 подростков (14–16 лет) разных школ г. Санкт-Петербурга. Были использованы следующие методики: опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Щукиной; методика СПА К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой, методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви, Шкала временных установок (TAS) Ж. Нюттена, тест-опросник по изучению механизмов психологической защиты (Life Style Index) Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х.Р. Конта, опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман.

Для выявления обобщенных переменных в структуре субъектности был проведен факторный анализ исследуемых базовых показателей в общей выборке. В результате было обнаружено два интегральных показателя, разделяющих субъектность как целостное свойство на два фактора: «внутренне детерминированная активность» и «самоосознание и признание субъектности другого». Следующим шагом в проводимом нами исследовании было выделение с помощью кластерного анализа подгрупп подростков с разной степенью выраженности субъектных качеств. В основу кластеризации были положены первичные (базовые) характеристики субъектности. В итоге выборка была поделена на три кластерные подгруппы: первую подгруппу составили подростки с низким уровнем субъектности (70 чел.), вторую – со средним (68 чел.), третью – с высоким уровнем (75 чел.).

Анализ структурных особенностей субъектности в трех подгруппах показал, что с ростом уровня субъектности обнаруживается нарастание противоречивости во взаимосвязях ее интегральных показателей, что может являться проявлением гетерохронности развития субъектности. Интегральные показатели субъектности во всех трех подгруппах образуют качественно различные симптомокомплексы с показателями отношений и защитно-совладающего поведения. Это дало основание выделить два типа субъектности у подростков.

Тип первый можно обозначить как «Активный» – подростки ощущают себя «кузнецами собственного счастья», проявляют активность, независимость от других. При этом у них недостаточно развита способность к самоанализу, к построению субъект-субъектных взаимоотношений с другими людьми. Подростки с данным типом субъектности принимают себя, оценивают свое будущее как зависящее от них. Столкнувшись с трудной жизненной ситуацией, они плохо контролируют свое поведение, часто вступают в конфронтацию с окружающими.

Тип второй можно обозначить как «Рефлексивный» – подростки хорошо осознают и понимают себя, обдумывают свои действия и поведение, уважают право другого быть таким, какой он есть. При этом они недостаточно активны и автономны. Таких подростков отличает принятие других, при этом к себе они могут относиться по-разному: как положительно, так и отрицательно. Столкнувшись с трудной жизненной ситуацией, такие подростки используют достаточно конструктивные копинг-стратегии и зрелые механизмы защиты, содержание которых предполагает принятие других, т. е. имеет просоциальную направленность.

*О.В. Белавина*

## **ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования значительное внимание уделяется гармоничному личностному развитию учащихся. Так, согласно этому документу, одной из задач современной школы является формирование коммуникативной компетентности: выпускники должны обладать навыками конструктивного взаимодействия и сотрудничества с окружающими (как сверстниками, так и взрослыми), уметь вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания. Известно, что коммуникативная успешность индивида во многом определяется уровнем развития его социального интеллекта, умением правильно понимать людей и ситуации их взаимодействия. В связи с изложенным выше, исключительно важной представляется задача изучения закономерностей становления социального интеллекта в онтогенезе. Это необходимо для разработки эффективных психолого-педагогических технологий формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Целью данного лонгитюдного исследования было изучение закономерностей становления социального интеллекта в младшем подростковом возрасте (5–7-е классы). В исследовании приняли участие 33 ученика одной из гимназий Санкт-Петербурга с углубленным изучением английского языка. Психологическая диагностика проводилась трижды: в мае 2010 г. (в 5 классе), в апреле 2011 г. (в 6 классе) и в апреле 2012 г. (в 7 классе). Для изучения социального интеллекта использовался тест Розенцвейга, позволяющий получить информацию о том, способен ли ребенок анализировать проблемы, возникающие в сфере общения, адекватно их представлять и конструктивно разрешать. Для оценки динамики показателей теста Розенцвейга использовался дисперсионный анализ с повторными измерениями. Были получены следующие результаты: с одной стороны, за время обучения в 6 классе наблюдаются определенные позитивные изменения в структуре социального интеллекта младших подростков. Диагностировано снижение агрессии по отношению к окружающим людям: к 6 классу дети значительно реже склонны обвинять других людей во всех неприятностях, которые с ними случаются. Улучшается способность подростков самостоятельно принимать решения и находить выход в стрессовых ситуациях (но при этом большинство учащихся по-прежнему при возникновении трудностей предпочитают обращаться за помощью к старшим).

Повышается стрессоустойчивость учащихся: к концу 6 класса многие подростки уже не так глубоко и длительно переживают неприятности, как они это делали год назад. Однако в большинстве случаев рост стрессоустойчивости объясняется не тем, что дети учатся рационально подходить к случившемуся и адекватно разрешать проблемы, а тем, что многие неприятности подростки просто перестают замечать, проявляя излишнюю беспечность и ничего не предпринимая для исправления ситуации. С другой стороны, за время обучения в 7 классе не отмечается статистически достоверной позитивной динамики большинства замерявшихся в исследовании показателей. Стессоустойчивость подростков, их способность к конструктивному решению возникающих проблем остаются на том же уровне, что и в 6 классе, дальнейшего снижения уровня агрессивности также не наблюдается. Единственным положительным изменением можно назвать некоторое развитие способности прощать окружающих. Вместе с тем, если ранее самокритичность подростков в стрессе была недостаточной, едва достигая среднего уровня, то к 7 классу наблюдается снижение до слабого уровня способности признавать свою вину и анализировать свое поведение в конфликтных ситуациях. Положительная динамика социального интеллекта учащихся 5–6 классов может быть объяснена не только обогащением их практического опыта взаимодействия с людьми и самостоятельного решения проблем.

Проведенные исследования (Ясюкова, Белавина, 2010, 2012) позволяют связать позитивные изменения показателей социального интеллекта детей с развитием собственно его интеллектуальной основы – понятийного мышления, позволяющего учащимся анализировать социальные ситуации. Наблюдаемое отсутствие позитивных изменений в социальном интеллекте подростков за время обучения в 7 классе, вероятно, обусловлено противоречивостью протекания подросткового кризиса.

*Работа проведена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00402а.*

*Е. Ю. Березняк*

## **РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

В основу нового Федерального государственного образовательного стандарта заложен системно-деятельностный подход, который предполагает формирование у детей универсальных учебных действий



(УУД). Развитие системы УУД (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) обеспечивает школьникам умение сознательно и активно учиться. Однако не все дети при начале школьного обучения имеют равные стартовые возможности для овладения УУД. По данным наших обследований около 30 % первоклассников имеют трудности вхождения в учебный процесс, основной причиной которых является слабое развитие произвольной саморегуляции в интеллектуальной, двигательной, эмоционально-волевой сфере, в общении и поведении.

Произвольное, или сознательно-разумное (И.М. Сеченов), управление рассматривается в психологии как интегральный психофизиологический процесс, который, с одной стороны, включает в себя волевое усилие, мотивы, интеллектуальную активность, нравственную сферу личности, а с другой – базируется на физиологических процессах и зависит от особенностей их протекания (Е.П. Ильин). Одним из основных факторов становления произвольности ряд авторов считает развитие понятийного мышления (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, М.А. Холдная).

Мы уже несколько лет исследуем факторы становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте. Для целей нашей работы было решено выявить основные различия между детьми со слабой и достаточно сформированной произвольной деятельностью. Из пришедших в школу первоклассников мы выделили две группы по 55 человек. На первом этапе критериями отбора детей в группы были результаты тестов на учебную мотивацию, внимание, графические навыки, самооценку. Учитывались также показатели состояния здоровья, данные о развитии речи, использовалось наблюдение за поведением первоклассников. Дети, имеющие низкие и средне-низкие результаты по данным методикам, составили экспериментальную группу, первоклассники с хорошими и высокими показателями – основную группу.

Дальнейшая диагностика проводилась индивидуально с помощью методик на развитие визуального мышления, памяти, речевого развития, понятийного мышления из комплекта Л.А. Ясюковой «Готовность к школьному обучению». Была проведена сравнительная статистическая обработка средних арифметических показателей и дисперсий в обеих группах. В экспериментальной группе оказалось больше мальчиков ( $p = 0,05$ ), детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД) ( $p = 0,001$ ) и нарушениями речи, установленными логопедом ( $p = 0,01$ ). У этих детей были значительно ниже результаты тестов на внимание

(продуктивность ( $p = 0,05$ ), точность ( $p = 0,001$ ), переключаемость ( $p = 0,05$ )), зрительно-моторную координацию ( $p = 0,001$ ), выполнение теста «Графический диктант» (умение слушать ( $p = 0,05$ ) и самостоятельность ( $p = 0,001$ )), слуховая память ( $p = 0,05$ ), визуальное мышление ( $p = 0,001$ ), речевое развитие ( $p = 0,001$ ), понятийное интуитивное, логическое, речевое, образное ( $p = 0,001$ ) и абстрактное ( $p = 0,01$ ) мышление. Дисперсии двух выборок значимо отличаются друг от друга по состоянию здоровья (наличие ММД), нарушениям речи, по всем показателям внимания, выполнению теста «Графический диктант», самооценке, по понятийному логическому, речевому, образному мышлению.

В ходе наблюдения было отмечено, что дети экспериментальной группы более импульсивны, имеют больше эмоциональных и поведенческих проблем, трудностей в общении. Таким образом, уже в младшем школьном возрасте учащиеся со слабой произвольной деятельностью уступают своим сверстникам по целому ряду характеристик.

При прослеживании дальнейших достижений в учебе во 2 и 3 классах начальной школы нами было выявлено, что средний балл успеваемости по чтению, письму, математике и окружающему миру у детей со слабой произвольной деятельностью составил 3,6 балла, в то время как у детей с хорошей произвольной деятельностью – 4,3 балла. По данным нейропсихологии период 7–10 лет является сенситивным для развития произвольной деятельности. Поскольку регуляторные процессы затрагивают все уровни функционирования человека, работа по формированию произвольной регуляции должна быть комплексной. Установлено, что её развитие происходит в правильно организованной систематической учебной, трудовой, спортивной деятельности, в общении. В учебной и коррекционной работе следует уделять особое внимание развитию понятийного мышления, как центрального регулятора.

Указанные подходы позволили нам построить программу психологического сопровождения детей, направленную на формирование произвольной регуляции.

*М. А. Богущ*

## **ВРЕМЕННАЯ ТРАНССПЕКТИВА В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Изучение временной транспективы является одним из направлений исследования проблемы психологического времени. Данный термин был введен В.И. Ковалевым для обозначения целостного представления человека о собственном прошлом, настоящем и будущем.

Период ранней взрослости связан с получением профессиональных знаний, формированием семейных отношений, осуществлением важнейших индивидуально-личностных и социальных выборов. В этом возрасте восприятие и осмысление времени собственной жизни, а также умение ценностно распоряжаться им, становится одним из основных факторов, определяющих мировоззрение, поведение и достижения человека. Однако структура различных показателей, определяющих временную транспективу в разных возрастных группах, практически не исследовалась. Кроме того, недостаточно ясным остается ответ на вопрос: как отдельные составляющие временной транспективы связаны с субъективными переживаниями времени.

В связи с этим нами была поставлена задача изучить структуру взаимосвязей различных компонентов временной транспективы в период ранней взрослости, в частности выявить взаимосвязи между показателями направленности временной транспективы и особенностями субъективного переживания времени.

Для исследования параметров временной транспективы были выбраны следующие методики: опросник временной перспективы Зимбардо и методика «Временные децентрации» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) для определения направленности временной транспективы и «Семантический дифференциал времени» для изучения субъективного восприятия времени.

В пилотном исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 18 до 25 лет (10 юношей, 30 девушек). Корреляционный анализ позволил выявить многочисленные связи между показателями направленности временной транспективы и субъективного восприятия времени. Восприятие времени у респондентов связано, главным образом, с временными перспективами прошлого, на долю которых приходится 70 % всех связей. Системообразующим фактором является временная перспектива Негативного прошлого. Данная временная перспектива отражает отношение к произошедшим событиям и может формироваться как на основе реального неприятного опыта, так и из более поздней негативной реконструкции изначально благоприятных событий. Направленность на Негативное прошлое отрицательно связана с такими характеристиками, как упорядоченность и структурированность представлений о настоящем и будущем, смысловая наполненность прошлого и будущего, включенность в прошлое и будущее, удовлетворенность прошлым и настоящим. Для респондентов, направленных на Позитивное прошлое, напротив, характерна удовлетворенность прошлым и настоящим, а также большая вовлеченность в настоящее.

Временные перспективы настоящего и будущего не играют такой роли в восприятии времени.

Стоит отметить, что ориентация на настоящее (стремление жить сегодняшним днем) положительно связана с удовлетворенностью настоящим периодом жизни и вовлеченностью в него. Таким образом, у испытуемых субъективное переживание времени – и настоящего, и прошлого, и будущего – связано прежде всего с временными перспективами прошлого. Респонденты, заикленные на негативном опыте, полученном в прошлом, проецируют его в настоящее и будущее. Положительное отношение к прошлому, напротив, способствует большей включенности в настоящее и большей удовлетворенности жизнью. Различные факторы восприятия настоящего, прошлого и будущего образуют множество положительных связей между собой. Единственная отрицательная связь ( $p < 0,01$ ) выявлена между активностью времени будущего и структурой времени будущего.

Для респондентов, имеющих четкие представления и ожидания, касающиеся своей деятельности и жизненных обстоятельств в будущем, будущее рисуется менее насыщенным и энергетически наполненным, чем для тех, кто воспринимает будущее как слабо прогнозируемое и неясное. Активность и энергетическая наполненность прошлого имеет положительные связи с эмоциональной окраской и смысловой наполненностью будущего, вовлеченностью в него.

Проведенное пилотное исследование подтверждает, что восприятие настоящего, прошлого и будущего образует единую временную структуру. Являясь сложным и многомерным конструктом, временная транспектива связана со всеми аспектами человеческой деятельности. Дальнейшее наше исследование будет сосредоточено на выявлении особенностей самоактуализации в ранней взрослости в связи с отношением ко времени.

*И. В. Борисова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В эмпирическом исследовании приняли участие 38 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет), которые в 2011/2012 учебном году пойдут в 1-й класс в г. Брянске. Диагностика психологической готовности к школьному обучению проводилась с помощью комплекса методик, составленного на основе пакета методик, разработанного психо-

логами Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербурга. При обследовании выявлялись уровни сформированности различных компонентов психологической готовности.

С каждым ребенком работали индивидуально. Сначала определялась психологическая готовность к школьному обучению в целом в группе всех обследуемых детей. Далее дети были разделены на две группы, группу мальчиков и группу девочек, и проведен сравнительный анализ психологической готовности к школьному обучению. Использовались следующие методики: исследование операции обобщения (методика «4-й лишний»); исследование вербального мышления (по К. Йирасеку); исследования критичности мышления (методика «Нелепицы»); исследование произвольной (зрительной) памяти; исследование произвольной (зрительной) памяти; методика исследования фонематического слуха (по Н.В. Нечаевой); исследование знания последовательности натурального ряда; исследование вербального соотношения «больше-меньше» и «на сколько»; исследование наглядного соотношения «больше-меньше» и «на сколько»; исследование волевых усилий (методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина); методика «Копирование прописных букв»; методика «Копирование группы точек»; исследование мотивационной готовности к школе; исследование нарушений речи.

В ходе эмпирического исследования было обнаружено, что в целом обследуемые дети имеют довольно высокий уровень психологической готовности к школьному обучению. Лучше всего по сравнению с другими компонентами психологической готовности в данной группе у детей развита тонкая моторика руки, зрительная координация и математические представления (счет в пределах 20 и в прямом и обратном порядке), хуже – произвольная память и волевые усилия. При сравнительном анализе психологической готовности к школьному обучению мальчиков и девочек были обнаружены как общие закономерности, так и специфические особенности. В целом и мальчики и девочки хотят идти в школу, т. е. имеют необходимый уровень развития мотивации. Обобщение, вербальное мышление, критичность мышления, а также образная память, навыки счета и понимание вербального соотношения «больше-меньше» и «на сколько» у мальчиков и девочек развиты приблизительно одинаково. Фонематический слух и тонкая моторика руки (умение копировать по образцу и буквы и точки) лучше развиты у девочек, чем у мальчиков. Произвольная память и волевая регуляция моторной деятельности у мальчиков развита лучше, чем у девочек.

Обнаружены достоверные различия между мальчиками и девочками по уровню развития произвольной памяти, фонематического слуха, понимания соотношения «больше-меньше», воли, тонкой моторики руки. У мальчиков по сравнению с девочками лучше развита произвольная память и волевая регуляция монотонной деятельности, а у девочек фонематический слух и мелкая моторика руки. Также девочки лучше владеют наглядными понятиями «больше-меньше» и «на сколько». Количество мальчиков, которые нуждаются в консультации логопеда, больше, по сравнению с девочками.

*Ю. В. Борисова*

### **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И САОМОТНОШЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

С каждым годом увеличивается число подростков, которые за совершенные правонарушения по решению и постановлению суда направляются в образовательные учреждения закрытого типа. В настоящее время считается, что специальные общеобразовательные школы закрытого типа представляют собой перспективный вид реабилитационного учреждения для несовершеннолетних с проблемами в поведении и социальной адаптации. А своевременное помещение подростков в подобное учреждение – эффективный способ оказания несовершеннолетним правонарушителям комплексной помощи, предупреждения совершения ими повторных правонарушений.

Цель настоящего исследования – изучение системы ценностных ориентаций и самоотношения воспитанников школы закрытого типа в связи с проблемой их социализации после освобождения. Объектом исследования явились ученики специальной общеобразовательной школы закрытого типа 14–15 лет. В исследовании использовались: опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев), рисуночный тест «Несуществующее животное», методика диагностики ценностных ориентаций (М. Рокич).

Полученные результаты позволяют утверждать, что учащимся школы закрытого типа свойственна заниженная оценка себя в целом, отсутствие симпатии по отношению к себе. Подростки себе не интересны и не понятны, у них слабо развита самостоятельность, они не привыкли оценивать свои возможности, контролировать свою жизнь и быть последовательными. У них практически отсутствует вера в себя и свои силы, нет желания преодолевать трудности для достижения успе-

ха. Иерархия предпочитаемых терминальных ценностей воспитанников школы закрытого типа: «друзья», «развлечения», «свобода», «материальная обеспеченность», «здоровье». Среди отвергаемых ценностей: «красота природы и искусства», «семья», «общественное признание» и «жизненная мудрость». Очевидно стремление подростков к группированию, как способу выживания, к достатку, развлечениям и свободе.

Подростки, как правило, не имеют позитивного опыта семейного воспитания, не отягощены культурным багажом, а общественное признание на настоящем этапе, во всяком случае, им не грозит. На самом последнем месте воспитанники школы закрытого типа поставили ценности «работа» и «продуктивная жизнь», мотивируя это тем, что для того чтобы работать, нужно много времени и сил, а получать при этом деньги можно далеко не всегда (заработная плата часто невысокая).

Корреляционный анализ матрицы данных выявил интересные значимые корреляционные связи. Так показатель «самоуважение» связан отрицательными корреляционными связями с показателями «самообвинение» и «воспитанность». Можно предположить, что рост самоуважения подростков, с одной стороны, сдерживается самообвинениями, а с другой стороны, подкрепляется дальнейшими нарушениями принятых в обществе норм поведения. В кругу отбывающих наказание властвуют те, кто, нарушая нормы поведения, утверждают среди сверстников. Показатель «самоуважение» связан еще и положительными корреляционными связями с показателями: «аутосимпатия», «самопринятие», и «самоуправление».

Показатель «аутосимпатия» в свою очередь положительно коррелирует с показателем «самопонимание» и отрицательно – с показателем «ожидаемое отношение от других». Это может означать, что подростки в своем большинстве принимают себя такими, какие они есть, но не надеются и не встречают подобного понимания и принятия со стороны окружающих и, может быть, поэтому вынуждены бравировать своим вызывающим поведением, доказывая и себе и другим свою значимость, тем более что показатель «воспитанность» отрицательно коррелирует с показателями «честность» и «искренность». Это может свидетельствовать том, что девианты слабо верят в реальную возможность существования нормативного общества и имеют обиду на окружающих, вынуждающих подростков переживать ситуации (имеется в виду изоляция, заключение), которые труднопереносимы и для взрослых.

Воспитанники школы закрытого типа, считают себя не значимыми для окружающих, у них не сформированы социально-желательные представления о будущей жизни, они сомневаются, что в обществе смогут найти себя, они склонны к необоснованной агрессии. Агрессия для них практически единственная возможность самоутвердиться в своей группе, поддержать авторитет в школе закрытого типа. Результаты исследования позволяют предполагать значительные трудности адаптации и интеграции подростков с подобной системой ценностей и самоотношением в широкий социум после освобождения.

*В. Е. Василенко*

### **Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ ДЕТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

Я-концепция является мощным регулятором поведения и деятельности человека (Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова; Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Она включает когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Актуальным является развитие Я-концепции у школьников: формирование образа Я, адекватной высокой самооценки.

Цель данного исследования – изучение Я-концепции у леворуких и праворуких детей в разных условиях обучения. Исследование было проведено в 2009 г. В нем приняли участие 53 школьника 5-х классов (из них 23 леворуких и 30 праворуких; 23 из общеобразовательной школы и 30 – из гимназии; 30 мальчиков и 23 девочки). Для изучения Я-концепции использовались «Тест 20 утверждений» М. Куна, методика Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, рисуночный тест «Каким я себя вижу и каким бы я хотел себя видеть».

Проведенное исследование выявило следующее:

1. В вербальном образе «Я» детей преобладают личностные характеристики из категории «Я сам» по сравнению с социальными характеристиками из категории «Я в группе». Субъективные характеристики преобладают над объективными, за счет самооценочных личностных. Значимых различий у леворуких и праворуких детей в вербальном образе «Я» не выявлено. На уровне тенденции у леворуких чаще встречаются самооценочные характеристики, для них более значима групповая принадлежность, интеграция в группу. У леворуких детей встречается также указание на то, что они левши.



2. По данным рисуночного теста в образе «Я» у детей представлены характеристики индивида и субъекта деятельности, личностные характеристики выражены слабее. Выявлено значимое различие в образе Я-реального: у праворуких он более сформирован, чаще включает субъектные и личностные характеристики ( $p < 0,05$ ). Временная перспектива Я-идеального направлена в далекое будущее. В образе Я-идеального у леворуких и праворуких детей различий не выявлено.

3. Школьники характеризуются высокой самооценкой и очень высоким уровнем притязаний, значимых различий между леворукими и праворукими не выявлено. При этом у левшей выявлено большое расхождение самооценки и притязаний по параметру «умелые руки». Это может свидетельствовать о некоторых проблемах, связанных с тонкой моторикой и ручной умелостью леворуких детей и с их желанием добиться успеха именно в этой области.

4. У девочек чаще встречаются самооночные утверждения и характеристики отношений, а у мальчиков – интересы, увлечения. Образ Я-реального по рисуночному тесту у девочек отличается большей сформированностью (на уровне статистической тенденции). При этом у мальчиков в образе «Я» шире представлены виды деятельности. Основным в образе «Я» является значимость, признание другими. При этом мальчики ориентированы на силовые, энергетические характеристики, а девочки ориентированы на создание внешне привлекательного образа. Значимых различий по полу в показателях самооценки и притязаний не выявлено.

5. Выявлены значимые различия в Я-концепции в связи с условиями обучения. Дети из гимназических классов отличаются большей сформированностью вербального образа «Я». У них больше общее количество самоописаний ( $p < 0,05$ ), чаще встречаются субъективные характеристики ( $p < 0,001$ ). Гимназисты также характеризуются более высокими показателями сформированности Я-реального и Я-идеального по рисуночному тесту: у них больше представлен личностный уровень Я-реального ( $p < 0,05$ ), а также субъектные и личностные изменения в Я-идеальном ( $p < 0,05$ ). Учащиеся гимназических классов отличаются более адекватной самооценкой ( $p < 0,05$ ) и более реалистичным уровнем притязаний ( $p < 0,001$ ). При этом в гимназических классах самооценка выше у правшей, а в общеобразовательных – у левшей.

6. Структура Я-концепции леворуких детей более интегрирована за счет тесных взаимосвязей внутри эмоционально-оценочного компонента. Меньшее количество взаимосвязей у левшей выявлено между

когнитивным и эмоционально-оценочным компонентом Я-концепции. У правшей выявлены отрицательные взаимосвязи уровня притязаний и описательных характеристик в образе «Я». Дети с менее развитой рефлексией имеют нереалистичный уровень притязаний, здесь сказывается незрелость их представлений о себе.

Таким образом, факторы ведущей руки и пола оказались менее значимыми для Я-концепции по сравнению с условиями обучения. Основные отличия Я-концепции леворуких детей связаны с тем, что в образе Я-реального у них чаще встречаются индивидуальные характеристики и с большей интегрированностью ее структуры.

*А. В. Гагарин, А. А. Кузин*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ**

В современных условиях глобальных экологических катаклизмов как никогда актуализируется, с одной стороны, проблема экологической культуры личности и общества, с другой – условий и методов ее развития и адекватного проявления в различных видах жизнедеятельности. Важнейшее значение в современных условиях приобретает профессионально-экологическая культура личности – экологическая культура специалиста в различных сферах народного хозяйства и управления, которая рассматривается нами как личностное свойство, отражающее психологическую, теоретическую и практическую готовность будущего специалиста ответственно относиться к окружающей среде, его способность пользоваться своими экологическими знаниями, представлениями и умениями в профессиональной деятельности, и характеризует особенности экологоориентированного мировоззрения, поведения и деятельности личности во взаимодействии с природой.

Проявления профессионально-экологической культуры в профессиональной деятельности – компетентностные – как неотъемлемого компонента профессионализма личности, и мировоззренческие – как отражение ее (личности) экологического сознания, детерминируют соответствующее (экологически целесообразное) поведение будущего специалиста в экологически проблемных ситуациях.

В первом случае представляется существенным рассмотрение компетенций, которые способствуют тому, чтобы его действия и решения в ситуациях экологического риска работали бы в контексте идей устойчивого развития и способствовали эффективному выполнению

экологических требований к той или иной профессиональной деятельности. Тогда на первый план выходит проблема проявления экологической компетентности личности как имманентного компонента высокоуровня профессионализма личности, независимо от его профессиональной ориентации, включающего знания, позволяющие судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом экологического аспекта, а также качества личности, дающие возможность специалисту осуществлять профессиональную деятельность с позиций ее экологической целесообразности.

Во втором случае на первый план должны выйти мировоззренческие особенности личности управленца, специалиста, способной и готовой решать проблемы устойчивого развития на местном и глобальном уровне. Несомненно, это личность, в основе становления которой лежит экологоориентированное мировоззрение, которое способствует выявлению возможностей познания окружающего природного мира, особенностей экологической индивидуальности, норм поведения, отношения личности к окружающему природному миру, другим людям, влияния на характер его жизненных стремлений, вкусов, мотивационно-потребностной сферы, определению ценностной.

Экологоориентированное мировоззрение есть идеальное («вершинное») качество личности, которое определяет ее место как субъекта в развивающемся пространстве (природном и социальном) жизнедеятельности, – с одной стороны; с другой – мировоззренческая составляющая экологического сознания и поведения личности, отражающая устойчивость взглядов и убеждений будущего специалиста на природу, на планету как среду обитания человечества.

В этой связи возникает правомерный вопрос о продуктивных технологиях развития профессионально-экологической культуры, направленных на создание непосредственно культурологической, компетентностной и мировоззренческой готовности личности к реализации идей устойчивого развития. Тогда необходимо говорить о развитии профессионально-экологической культуры личности как меры и способа реализации сущностных сил человека в эко-социальном бытии, а в контексте профессиональной деятельности – о реальном воплощении указанной культуры в форме проявления экологической компетентности специалиста, эгоцентрических установок его мировоззрения. Тогда на первый план выходят психолого-акмеологические технологии развития личности по новообразованиям: изменение отношения к себе; изменение отношения к другим людям и к природе; овладение средствами саморазвития и саморегуляции; подбор содержания, методов и средств

на основе принципов экологичности, гуманистичности, акмеологичности, проживания, осознанности, рефлексии, включения личности в экологоориентированную деятельность.

*М. В. Галимзянова, Д. А. Колесникова*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ОБРАЗОМ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ**

Существует большое количество работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных проблемам семьи. Особый интерес представляют исследования зависимости выбора брачного партнера и модели общения в семье от родительской модели взаимоотношений и личных качеств родителей. Однако до сих пор было уделено недостаточно внимания изучению представлений подростков о своей будущей семье, что могло бы быть полезно для профилактики разводов и других неблагоприятных последствий.

Целью нашего исследования явилось изучение образа будущей семьи у подростков в связи с образом родительской семьи. В задачи исследования входило: 1) изучение образа родительской семьи у подростков, 2) изучение образа будущей семьи у подростков, 3) изучение взаимосвязи между образом будущей семьи у подростков и образом родительской семьи. Для решения поставленных задач использовались следующие методики: «Шкала Семейного окружения» Э.Г. Эйдемиллера, разработанные Е.В. Романовой и М.В. Галимзяновой «Методика для оценки качеств родителей и качеств будущего супруга» (на основе 16-факторного личностного опросника Кеттелла), методика «Степень совпадения личностных характеристик родителей, подростков и их будущих супругов».

В результате проведенного исследования было выявлено, что в целом респонденты оценивают свою родительскую семью больше как сплоченную, чем как конфликтную. Девушки склонны выше, чем юноши, оценивать степень управления семейной организацией в своей семье. У своих родителей респонденты отмечают следующие характеристики: общительность, высокие интеллектуальные способности, эмоциональную устойчивость, тактичность, сдержанность, сознательность, ответственность, смелость, мягкость, не очень выраженную доверчивость, практичность, прямолинейность, спокойствие, консерватизм, самостоятельность, расслабленность, самоконтроль. Девушки отмечают у своих матерей большую выраженность таких черт, как се-

рзность, сознательность, смелость, подозрительность, доминантность, чем юноши у своих. Юноши отмечают у своих матерей более выраженное умение контролировать себя, чем девушки у своих матерей. Девушки, в отличие от юношей, склоны считать своих отцов сознательными, а также в большей степени видят их мягкими, общительными, эмоционально устойчивыми, доминантными, мечтательными, дипломатичными.

Изучение образа будущей семьи показало, что девушки стремятся к созданию более контролируемых отношений, урегулированных различными правилами, с большей выраженностью иерархичности, организацией семейной активности. Также они представляют свою семью в большей степени ориентированной на активный отдых. Как девушки, так и юноши хотят, чтобы их будущие супруги были умными, эмоционально устойчивыми, не доминантными, серьезными, сознательными, мягкими, доверчивыми, практичными, прямолинейными, спокойными, консервативными, самостоятельными, расслабленными, умеющими себя контролировать. Образ супруга у девушек имеет тенденцию к большей выраженности таких качеств, как смелость, общительность, независимость от других, интеллект, доминантность, сознательность, дипломатичность, самоконтроль, серьезность, практичность, консерватизм. Образ будущей супруги у юношей имеет тенденцию к большей выраженности застенчивости, спокойствия, мечтательности. Образ будущего супруга формируется в зависимости от психологического климата в родительской семье. Было установлено, что в целом подростки тем более стремятся создать семью, похожую на свою родительскую, чем менее конфликтными и проблемными видятся им отношения с родителями.

Корреляционный анализ межфункциональных связей показал, что представления подростков о своей будущей семье во многом связаны с образом их родителей. Самыми значимыми для формирования образа супруга оказались следующие характеристики родительской семьи: интеллектуально-культурная ориентация ( $p < 0,05$ ), ориентация на достижение успеха ( $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ) и экспрессивность ( $p < 0,05$ ). Характеристики будущих супругов, как у юношей, так и у девушек, связаны со многими личностными особенностями их родителей ( $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ). Степень совпадения личностных характеристик родителей с характеристиками будущих супругов практически не связана с личностными характеристиками родителей респондентов.

Данные, полученные в результате этого исследования, могут быть полезны для работы с подростками в целях профилактики дисфункцио-

нальных отношений в их будущих семьях, что будет способствовать укреплению института семьи и брака.

*М. В. Галимзянова, Е. А. Мусина*

### **СУБЪЕКТИВНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТСТВА И СТРАХИ ВЗРОСЛЫХ**

С каждым днем возрастает количество объектов, событий и ситуаций, которые пугают или потенциально могут быть пугающими для человека. В связи с этим психологической проблеме страха посвящено много отечественных и зарубежных исследований. Особый интерес представляют работы З. Фрейда, Дж. Боулби, Ф. Римана, J.L. Handson, R.M. Rapee, A.H. Buss, P. Vanjeree, А.И. Захарова и др. о влиянии разного детского опыта на возникновение и развитие страхов. В исследованиях этих авторов особое внимание уделяется воздействию таких факторов, как нарушение отношений с родителями, травматический опыт (сепарация от родителей, жесткое обращение, сексуальное насилие), а также особенностей родительского воспитания на появление и развитие страхов. Однако остается неизвестным, какие именно переживания детства влияют на возникновение и развитие различных видов страха.

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи между субъективными переживаниями детства и страхами взрослых. В исследовании приняло участие 56 человек – 40 женщин и 16 мужчин в возрасте от 18 до 50 лет. В задачи исследования входило: изучение субъективных переживаний детства, изучение переживаний страха взрослыми, выявление взаимосвязи между субъективными переживаниями детства и страхами взрослых.

Для изучения субъективных переживаний детства были использованы следующие методики: анкета «Мое детство», разработанная для целей данного исследования, анкета «Защитные комплексы», разработанная М.В. Галимзяновой, методика «Ранние детские воспоминания» А. Адлера. Для изучения страхов взрослых была использована анкета «Мои страхи», разработанная для целей данного исследования. Для изучения уровня тревожности были использованы: личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора и интегративный тест тревожности А.П. Бизюка.

В результате анализа средних значений показателей, отражающих субъективные переживания детства респондентов, было установлено,

что в целом испытуемые отмечали, что родители принимали их, выполняли свои обещания и были справедливы по отношению к ним. При этом было установлено, что мужчины чаще, чем женщины, отмечали, что родители были критичны по отношению к ним. В свою очередь, женщины достоверно чаще переживали «покидание» со стороны обоих родителей ( $p < 0,05$ ).

При анализе средних значений показателей страхов респондентов было обнаружено, что женщины по сравнению с мужчинами более склонны переживать социальные страхи, фобии и общезытийные страхи. В то время как мужчины чаще отмечают переживание страха унижения и страха высоты.

В результате корреляционного анализа были выявлены следующие результаты: при изучении взаимосвязи субъективных переживаний детства и страхов в целом по выборке было обнаружено, что страх близких отношений у испытуемых образует прямую взаимосвязь с показателями частоты «покидания» со стороны отца ( $p < 0,05$ ) и матери ( $p < 0,05$ ).

В группе мужчин были выявлены положительные корреляции между страхом близких отношений и показателем частоты критичности матери и отца по отношению к респондентам ( $p < 0,01$ ), а также показателем частоты унижения со стороны обоих родителей ( $p < 0,01$ ). Также показатель частоты «покидания» со стороны отца ( $p < 0,05$ ) и матери ( $p < 0,05$ ) образует прямую взаимосвязь со страхом физических контактов.

В группе женщин положительно связаны следующие показатели: страх близких отношений и показатель степени удаленности от отца и недостатка внимания со стороны отца ( $p < 0,01$ ); страх физических контактов и показатели степени удаленности и недостатка внимания со стороны отца ( $p < 0,01$ ); страх несправедливого отношения со стороны окружающих и показатель несправедливости матери по отношению к испытуемым ( $p < 0,05$ ); страх критики и показатель частоты критичности матери по отношению к испытуемым ( $p < 0,05$ ). Интересным оказался тот факт, что у женщин данной выборки, по сравнению с мужчинами, с показателями переживаний детства коррелирует намного большее количество показателей страхов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что переживания унижения, недостатка внимания, критики со стороны родителей связаны с переживанием респондентами страха близких отношений и физических контактов.

*Ж. Г. Гаранина*

## **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Личностное и профессиональное саморазвитие способствует становлению человека как профессионала на всем протяжении его жизненного пути. Особенно важным является данный процесс в период профессионализации, когда происходит развитие профессионально важных качеств специалиста, формирование структуры профессиональных ценностей. На данном этапе актуальной задачей является исследование факторов, влияющих на развитие личности профессионала, в том числе и процесса саморазвития, определяющего стремление специалиста к повышению своего профессионального уровня, к самореализации и самосовершенствованию. Личностное и профессиональное саморазвитие можно рассматривать как интегративную саморазвивающуюся систему, основанную на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемую потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющуюся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей. Анализ структуры личностного и профессионального саморазвития позволяет выделить основные составляющие данного процесса, образующие совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных между собой структурных компонентов, в числе которых можно выделить мотивационный и деятельностно-практический.

Для изучения особенностей личностно-профессионального саморазвития нами проводилось эмпирическое исследование среди специалистов социономического профиля, получающих дополнительное профессиональное образование по специальности «Психология» в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева. Объем выборки составил 90 человек, средний возраст 27 лет. Результаты исследования процесса личностного и профессионального саморазвития показали, что 93 % испытуемых регулярно занимаются саморазвитием, на которое в среднем они затрачивают до 1 часа в день. Оценка показателей уровня саморазвития по методике И.В. Зверевой позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает активное саморазвитие, которое происходит осознанно и целенаправленно.

Исследование мотивационных факторов саморазвития показало, что менее половины опрошенных испытывают удовлетворенность своей работой (42 %), что может являться мотивом для получения допол-



нительного профессионального образования и саморазвития. В качестве мотивов получения дополнительного профессионального образования были названы потребность в саморазвитии (36 %), потребность в получении образования для дальнейшего трудоустройства (32 %), интерес к психологии (30 %).

Исследование смысложизненных ориентаций испытуемых показало, что главным фактором, влияющим на процесс личностного и профессионального саморазвития, является показатель «осмысленность жизни», который значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию и оказывает влияние на уровень саморазвития. Стремление к саморазвитию можно рассматривать как одну из личностных и профессиональных ценностей, дающую специалистам возможность чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами, а также достигать поставленные личные и профессиональные цели. Деятельностно-практический компонент саморазвития определяется способностью личности к саморегуляции своего поведения, умением осуществлять практические действия, направленные на самоизменение. Анализ полученных данных относительно действенно-практических факторов саморазвития позволил выявить практические способы реализации данного процесса. Среди способов саморазвития можно выделить гностические, к которым опрошиваемые относят чтение специальной литературы (62 %), обучение в вузе (27 %), просмотр научно-популярных фильмов (7 %), а также поведенческие способы, среди которых респонденты называют посещение семинаров и тренингов (20 %), общение с другими людьми (17 %).

Таким образом, одним из важных действенно-практических способов личностно-профессионального саморазвития специалистов социномической сферы является получение дополнительного профессионального образования, которое удовлетворяет их потребность в самоизменении и самосовершенствовании, а также способствует повышению их интеллектуального и профессионального уровня.

*Л. А. Головей*

## **СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ**

Решающую роль в развитии, формировании, становлении личности играет деятельность, именно в деятельности совершается формирование личности, складывается ее индивидуальность, вырабатывается

система отношений к миру, к обществу, к себе. Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает, учебная, образующая важнейшую форму активности субъекта. Исследования последних лет сосредоточены в большей мере на анализе развития человека как субъекта трудовой деятельности, и в гораздо меньшей степени изучено развитие человека как субъекта познавательной, учебной деятельности. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой, П. Балтеса показано, что непрерывное образование является важным фактором развития интеллекта взрослого. Вместе с тем образование и развитие личности представляет сложный процесс, в котором, с одной стороны, образование выступает как фактор развития личности. С другой стороны, зрелая личность обуславливает выбор человеком того или иного пути развития и образования.

Исследование уровня образования как фактора личностного развития в период ранней взрослости выявило различия между студентами высших и средних профессиональных учебных заведений по многим критериям зрелости личности. Обнаружен более высокий уровень ответственности у студентов средних профессиональных учебных заведений, в то же время студенты вузов выделяют смысл самореализации как более значимый, у них более выражены все ценностные ориентации, направленные на широкие связи с миром, характерно повышение самоуверенности и самооценности. Вместе с тем видна отчетливая тенденция к занижению психологического возраста, что отражает их стремление к сохранению инфантильной позиции.

Респонденты, не ориентированные на получение высшего образования, характеризуются крайне низким уровнем выраженности установки на признание и разделение ценностей самоактуализирующейся личности и низкой общей установкой на самореализацию, для них характерны низкие показатели самоуважения и самопринятия. Они отличаются низким уровнем стремления к достижениям и переменам, стремлением к новому, приобретению знаний об окружающем мире, поиску оригинальных способов решения задач, творческому подходу. Все это свидетельствует о том, что сама направленность на продолжение образования после окончания школы находится в прямой связи с уровнем психологической зрелости личности. Период средней взрослости можно рассматривать как сенситивный для развития направленности на самореализацию, пик которой приходится на второй подпериод (возраст 34–45 лет).

В наших исследованиях обнаружены существенные различия в субъективной картине своей жизни (восприятии жизненного пути) у

лиц с разным уровнем образования. Наиболее значимые отличия наблюдаются по показателям осмысленности жизни, ее эмоциональной насыщенности в настоящем, локуса контроля – жизнь, управляемости жизнью. Взрослые с высшим образованием более целеустремленны, испытывают меньше страха перед настоящим, для них меньшее значение имеет финансовая сфера.

Сравнение групп с высшим образованием и непрерывным образованием обнаружило, что различий между ними больше, чем между взрослыми с высшим и средним образованием. Различия в объективных показателях жизненного пути таковы, что взрослые с непрерывным образованием оказываются часто менее благоустроенными: жилищные условия достоверно хуже, они часто оказываются без детей. А вот субъективное восприятие жизненного пути у них значимо лучше. У них моложе психологический возраст, показатель ожидаемой продолжительности жизни существенно выше. Они достоверно выше оценивают насыщенность жизни в будущем, более выражен интерес и оптимистическое отношение к жизни. Среди ценностей более высокой оказывается ориентация на ценности развития и продуктивной жизни. В целом, взрослые с непрерывным образованием имеют более позитивную картину жизненного пути и самоотношение. В свою очередь, взрослые с высшим образованием имеют более позитивное восприятие жизни, чем люди со средним образованием в плане большей осмысленности, целенаправленности и насыщенности. Таким образом, развитие человека как субъекта познания является важным фактором развития взрослого человека, восприятия и построения им своей собственной жизни.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а.*

*М. В. Данилова*

### **ПРОЯВЛЕНИЕ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ССУЗов**

Одной из важнейших задач современного профессионального образования является подготовка квалифицированных практико-ориентированных кадров со средним профессиональным образованием. Поскольку на начальном этапе обучения многие юноши и девушки оказываются личностно и профессионально незрелыми, испытывают трудности, связанные с кризисом профессионального выбора, ощуща-

ют опустошенность и разочарование в выбранной профессии (Зеер, 2005), существует настоятельная необходимость в организации грамотного психологического сопровождения студентов на разных этапах профессионального обучения.

В целях создания наиболее эффективных программ психологической помощи в адаптации к условиям обучения, в конкретизации профессиональных целей, а также в преодолении нормативных кризисов профессионального развития необходимы комплексные исследования кризисов профессионального развития, ситуаций и факторов их возникновения, протекания и разрешения.

Данное исследование посвящено изучению кризиса профессионального самоопределения у студентов средних профессиональных учебных заведений на начальном этапе обучения. В эксперименте приняли участие 135 учащихся первого и второго курсов средних специальных профессиональных учебных заведений (ССУЗ) в возрасте 16–18 лет (50 юношей и 85 девушек).

Были использованы следующие эмпирические методы: методика изучения профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, анкета кризисных событий В.Р. Манукян, методика М.Р. Гинзбурга «Изучение привлекательности профессионального будущего» и тест Р. Лазаруса для определения копинг-стратегий.

Исследование показало, что кризис профессионального развития у студентов первого и второго курсов проявляется по-разному и обостряется ко второму курсу обучения. Так, у первокурсников ССУЗов он сопровождается достоверно большей ( $p = 0,034$ ), чем у второкурсников, выраженностью чувства неопределенности, непредсказуемости будущего. Это объясняется тем, что они находятся в ситуации смены условий обучения и жизни в целом. В группе студентов второго курса чаще ( $p \leq 0,05$ ) отмечаются конкретные признаки именно профессионального кризиса, такие как разочарование в выбранной профессии, переживание собственной некомпетентности и трудности, связанные с принятием профессиональных норм.

У студентов второго курса реже ( $p = 0,03$ ) отмечается статус достигнутой профессиональной идентичности, у них наблюдается тенденция к доминированию диффузной идентичности, что свидетельствует о большей, чем на первом курсе, неопределенности ценностей, значимых целей и неуверенности в выбранной профессиональной деятельности. Второкурсники, уже имея практический опыт знакомства с основами выбранной профессии, все же находятся в состоянии растерянности и сомнений в правильности своего профессионального выбо-

ра. Способы и методы решения трудных жизненных ситуаций выбираются в соответствии с теми или иными копинг-стратегиями.

Исследование не выявило достоверных различий между группами студентов первого и второго курсов в выборе стратегий совладания. В целом студенты исследуемой выборки прибегают к таким стратегиям совладающего поведения, которые относятся к когнитивному направлению и предполагают принятие ответственности, выработку нового плана действий и планирование решения проблем.

Анализ эмоционального отношения показал, что и юноши, и девушки по поводу своего профессионального будущего испытывают, прежде всего, такие эмоции, как любопытство и интерес. Таким образом, результаты исследования кризиса профессионального выбора у студентов 1 и 2 курсов средних профессиональных учебных заведений наглядно показали, что этот кризис более остро проявляется у студентов второкурсников, именно в это время они начинают знакомиться с основами профессиональной деятельности. Они проявляют растерянность и разочарование в выбранной профессии, переживают чувство некомпетентности и испытывают трудности в принятии профессиональных норм.

В качестве основы эффективных мер психологической поддержки студентов в преодолении этого кризиса может быть обращение к их готовности решать свои проблемы с помощью наиболее конструктивных стратегий совладающего поведения, а позитивное эмоциональное отношение к профессиональному будущему можно рассматривать в качестве ресурса в формировании адекватной и устойчивой профессиональной идентичности и дальнейшего профессионального развития.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а.*

*М. Ю. Дербенева*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ГОРОДСКИМИ И СЕЛЬСКИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Выбор профессии является одной из важнейших задач старшего школьного возраста. В литературе описаны параметры психологической готовности к выбору профессии, среди которых к внутренним факторам относятся сформированность познавательных интересов и профессиональная направленность (Климов, 2007; Зеер, 2008). Показа-

телем психологической зрелости являются индивидуально-личностные характеристики (Чернявская, 2001). Интеллектуальные особенности и эмоциональная направленность личности оказывают влияние на уровневые и на содержательные характеристики выбора профессии (Головей, 2003; Дербенева, 2009). Важными оказываются также внешние факторы профессионального выбора, к которым можно отнести социальные характеристики.

Целью настоящего исследования стало изучение психологических факторов выбора профессии и их особенностей у городских и сельских школьников. Основу исследования составили данные, полученные совместно с муниципальным автономным учреждением «Психолого-педагогический центр содействия развитию личности», было обследовано 2690 учащихся 8–11 классов школ Выборгского р-на Ленобласти, в том числе 1350 городских и 1340 сельских школьников, возраст от 13 до 17 лет. Диагностический инструментарий: для выявления интеллектуальных особенностей – Краткий ориентировочный тест Э.Ф. Вандерлика, для изучения копинг-стратегий – методика С. Хобфолла «SACS», для изучения показателей профессионального самоопределения: опросник «Карта интересов», методика Дж. Холланда, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (в модификации Психологического центра СПбГУ), для изучения эмоциональной направленности – авторский опросник «Эмоциональные предпочтения».

Изучение познавательных интересов показало, что структура ведущих интересов существенно не отличается у городских и сельских школьников: наиболее предпочитаемые сферы – спорт, искусство, менеджмент и обществознание; наименее предпочитаемые естественные науки – физика, химия, биология; у сельских школьников в зону отвержения входит иностранный язык. По данным сравнения средних значений (*t*-критерий Стьюдента,  $p < 0,001$ ) интерес к литературе, математике, физике, географии и иностранным языкам оказывается выше у городских школьников, в то время как интерес к спорту и биологии у сельских школьников. Анализ профессиональной направленности также выявил схожую структуру в двух группах: наиболее выраженными оказываются предпринимательский, социальный, артистический профессиональные типы; наименее выражены конвенциональный, исследовательский и реалистический. Однако выраженность реалистического и социального типов оказывается большей у сельских школьников, а выраженность исследовательского типа у городских ( $p < 0,01$ ). Порядок выраженности карьерных мотивов в обеих группах совпадает: служение, автономия, менеджмент, вызов, предпринимательство. При

этом, у сельских школьников более выражен мотив служения, а у городских – мотив автономии ( $p < 0,05$ ).

Структура эмоциональной направленности в изучаемых группах практически совпадает, при большей выраженности практических и гедонических переживаний ( $p < 0,01$ ) у городских школьников, что свидетельствует о преобладающей ориентации на деятельностные эмоции и эмоции, связанные с чувством комфорта. Наиболее выраженные различия проявляются в интеллектуальных особенностях. Городские школьники опережают сельских ( $p < 0,001$ ) по общему уровню интеллектуального развития. Средний показатель интеллекта городских школьников – 18,76 баллов, что соответствует нормативному уровню; у сельских школьников – 16,79, что ниже нормативного уровня. То есть городская среда дает больше возможностей для интеллектуального развития, что может быть связано как с уровнем жизни в целом, так и с более широкими общекультурными возможностями городских жителей.

При анализе копинг-стратегий оказалось, что городские школьники наиболее часто используют стратегии вступления в социальный контакт, поиск социальной поддержки, манипулятивные, ассертивные и осторожные действия, тогда как сельские жители чаще всего прибегают к поиску социальной поддержки, вступлению в социальный контакт, агрессивным, осторожным и манипулятивным действиям. При этом у городских школьников более выражена конструктивная стратегия ассертивного поведения, а у сельских – неконструктивное агрессивное и осторожное поведение ( $p < 0,01$ ). Исследование показало, что городская и сельская среда формирует разные интеллектуальные предпосылки и стратегии поведения, имеющие значение для профессионального самоопределения.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №10-06-00490а.*

*И. Б. Дерманова*

### **ВОЗРАСТНЫЕ И ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ВЗРОСЛЫХ**

Роль психологических защитных механизмов (ПЗМ) в развитии личности взрослого изучена слабо. Некоторые исследователи (Н. Хаан, В.А. Ташлыков, В.С. Ротенберг, Ф.Е. Василюк, Б.Д. Карвасарский и др.) считают, что их использование приводит к невротической адаптации, которая формирует невротический характер, другие (Дж. Вейллант,

Ф. Крамер, Ф.В. Бассин, Б.В. Зейгарник, В.К. Мягер, И.М. Никольская, Р.М. Грановская и др.) рассматривают их как повседневно работающий механизм человеческого сознания, предотвращающий дезорганизацию поведения человека.

Особенно мало изучены половая и возрастная специфика их функционирования у взрослых. Сравнительный анализ и стал целью нашей работы. Мы рассмотрели три наиболее типичные выборки периода ранней взрослости: 1) студенты (80 чел.), 2) работающие взрослые с разным уровнем образования (112 чел.), 3) призывники (140 чел.). Период средней взрослости рассматривался на двух моделях: 1) относительно успешные в социальном плане люди с разным уровнем образования; 2) лица, для которых жизненные обстоятельства субъективно воспринимаются как превышающие собственные внутренние резервы. Это – клиенты психотерапевтического консультационного центра, обратившиеся туда за психологической помощью.

Первая группа (в дальнейшем – нормативная): 268 человек в возрасте от 26 до 50 лет (169 женщин, 99 мужчин). Вторая группа – 102 человека (32 мужчины и 70 женщин). Во всех трех исследуемых группах ранней взрослости и в нормативной группе средней взрослости наиболее выраженными оказались защитные механизмы отрицания, проекции и интеллектуализации. В этих группах (кроме призывников) их значения не превышают среднешкальные, в то время как у призывников – превышают, что свидетельствует об более высокой адаптационной напряженности у последних.

Интенсивность ПЗМ в группе клиентов центра также существенно выше, чем в остальных, и приближается к показателям интенсивности призывников. Но общий профиль защитного поведения клиентов центра существенно отличается от всех исследуемых подгрупп. В частности, на первое место по интенсивности использования у них выходит регрессия, т. е. актуализируется детская модель поведения. Проекция, наиболее выраженная в группе нормативных взрослых, в данной выборке имеет наименьший уровень выраженности (30 % – у клиентов центра и 60 % – в нормативной выборке).

Наименее выраженными на общем фоне защитных механизмов у клиентов центра оказались те из них, которые считаются наиболее зрелыми – интеллектуализация и реактивное образование (РО). Таким образом, модель защитного поведения невротической личности обнаруживает не только общую интенсификацию защит, но и специфический профиль, при котором активизируются инфантильные, самообвинительные тенденции и менее выражены более зрелые. Возрастные



особенности ПЗМ в период средней зрелости исследовались с учетом возрастных кризисов 30- и 40-летия в группах: 25–35 и 36–50 лет. Первый подпериод в нормативной группе представлен 145 испытуемыми; второй – 48 испытуемыми.

В качестве возрастной тенденции была обнаружена актуализация проекции, интеллектуализации и РО. Возможно, кризис 40-летия переживается большинством острее, чем кризис 30-летия, но разрешается он относительно более зрелыми способами. У клиентов центра также отмечается нарастание интенсивности защитного реагирования с возрастом, что также может указывать на возрастание кризисной симптоматики. Однако профиль поведения при этом не меняется.

Анализ половых различий выявил, что мужчины более склонны подавлять тревожащие мысли и чувства (вытеснение: 36 % против 25 %), а также прибегать к использованию псевдологических установок (интеллектуализация: 55 % против 41 %), а женщины – к использованию более простых стереотипов поведения (регрессия: 40 % против 26 %) или «борьбе» с собственными неприемлемыми чувствами и мотивами путем развития противоположных (РО: 35 % против 15 %). В группе клиентов центра по ряду показателей наблюдается обратная картина: мужчины интенсивнее демонстрируют женские формы психологической защиты (регрессия: 70 % против 40 %; РО: 60 % против 40 %), а женщины – мужские (вытеснение: 66 % против 58 %).

Таким образом, в результате нашего исследования была выявлена возрастная тенденция усиления активности более зрелых форм защитного поведения, половые особенности их функционирования, а также инверсия «нормального» защитного функционирования в группе испытуемых, имеющих серьезные жизненные затруднения.

*Е. С. Ермакова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Под творческим мышлением в психологии понимается мышление, предполагающее образование новых способов действия или своеобразное использование уже имеющихся способов, приводящее к возникновению новых знаний (Я.А. Пономарев). В психологии творческого мышления сложились два основных подхода: операциональный и мотивационно-личностный. Операциональный подход делает акцент на изучение логических компонентов, мыслительных действий в их функци-

онировании и развитии. Мотивационно-личностный исследует мышление как познавательную деятельность целостной личности. Зарубежные и отечественные исследователи показывают роль операционально-го компонента – действий и средств – как фундамента мыслительной деятельности, позволяющего гибко разрешать проблемные ситуации.

Несмотря на многообразие изучаемых психологами средств мыслительной деятельности можно выделить два основных направления их анализа. Согласно первому из них средства мышления рассматриваются как внешние психические образования, имеющие культурную принадлежность: знаки (Л.С. Выготский), наглядные модели (Л.А. Венгер). Второе направление связано с пониманием мыслительного средства как психической единицы, создаваемой самим субъектом и поэтому носящей индивидуальный характер: эмпирические и теоретические понятия (В.В. Давыдов), эталоны в восприятии (А.В. Запорожец), индивидуально-своеобразные понятия (П.Я. Гальперин), операторные эталоны (Н.Н. Поддьяков). В отечественной психологии развитие опосредствования рассматривается как становление знаковой функции сознания, а овладение ребенком знаковыми средствами связывается с всё более глубоким овладением им языковой культурой. Специфика знаковых средств творческого мышления должна отражать возможность смены интерпретации различных значений слова в зависимости от речевого контекста.

Результаты исследований научной школы Л.А. Венгера позволили установить, что уже в 6–7 лет возникает словесное опосредствование решения мыслительных задач. При этом происходит обогащение семантических полей как за счет увеличения числа значений, так и смены контекста значений (включения слова в различные речевые ситуации). Появляется возможность перехода от одной семантической структуры к другой: смены контекстов, в которых используется слово, и расширение каждого такого контекста. Таким образом, исследования развития словесных знаков в онтогенезе прямо указывают на факт существования у детей знаковых мыслительных средств, способных отражать в многообразии значений различные свойства объекта.

Анализ психолингвистической литературы показывает наличие такого явления языка, как полисемия, или многозначность. Многозначное слово выступает как способность слова синхронически одновременно обладать разными значениями, поскольку слово, наряду с обозначением одного явления, может служить в качестве названия также и другого явления, если последнее имеет какие-либо общие с названным явлением признаки или свойства (Н.М. Шанский). Лексиче-

ское значение многозначного слова складывается из нескольких потенциальных типовых сочетаний, которые с разных сторон характеризуют единое смысловое целое и обозначаются как лексико-семантические варианты единого значения слова.

Многозначное слово представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов. Применение адекватного контексту лексико-семантического варианта многозначного слова происходит в том случае, если ребенок умеет выделять различные его значения. Поэтому работа над смысловой стороной слова должна строиться как расширение объема его лексико-семантических вариантов и развитие умения выбора нужного варианта, нюанса значения, адекватного условиям речевой ситуации.

В эмпирическом исследовании, проведенном с учениками второго класса школы, на уроках русского языка использовались лексические упражнения, позволяющие удерживать в оттенках значений слова многообразные направления анализа речевой ситуации и семантически точно употреблять нужное слово адекватно речевому контексту. Диагностика творческого мышления по методикам Е. Торранса «Усовершенствование игрушки» и «Необычное использование предмета (консервной банки)» показала значительный рост количественных показателей развития творческого мышления младших школьников.

Таким образом, один из путей формирования творческого мышления детей при обучении русскому языку основан на овладении знаковыми средствами мышления, представляющими собой совокупность лексико-семантических вариантов значения слова.

*Е. А. Золотухина*

### **ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ АДАПТАЦИИ НОВОБРАНЦЕВ С РАЗНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ АДАПТАЦИИ**

Многоуровневость и разнообразие проявлений адаптационного процесса, а также распространенность различных отклонений в поведении военнослужащих приводят к необходимости комплексного подхода в изучении стратегий и эффективности адаптации человека к условиям и требованиям военной службы.

Целью нашего исследования стало выявление целостных паттернов стратегий адаптации, объединяющих механизмы психологических защит, копинги, поведенческие стратегии, а также соотнесение их с разным типом и эффективностью адаптации новобранцев. Эффектив-

ность адаптации оценивалась нами с помощью внешних и внутренних оценок, включающих анализ медицинской документации, экспертные оценки, самооценку удовлетворённости (модификация методики Дембо–Рубинштейн) по шкалам, соответствующим разным уровням адаптации.

Для выявления стратегий адаптации использовались: «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, методика исследования психологических защит «Индекс жизненного стиля», методика изучения стратегий адаптации Н.Н. Мельниковой. Выборку составили 252 новобранца в возрасте от 18 до 24 лет. В целом по выборке представлен различный уровень образования и все категории семейного благополучия. Эффективность адаптации рассматривалась нами на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом.

Анализ особенностей стратегий адаптации проводился в группах с разными вариантами адаптации. Группы были выделены при помощи кластерного анализа, где в качестве критериев выступали такие показатели эффективности адаптации, как: суицидальный риск, наличие неуставных взаимоотношений, наличие правонарушений (приводы, судимость), наличие попыток самовольного оставления части, употребление алкоголя, наркотиков, курение, здоровье, тревожность и соотношенная фрустрационная напряженность (Q4/C). Таким образом, выборка разделилась на: условно «благополучных», хорошо адаптированных на всех уровнях и неадаптированных, «неблагополучных на психологическом уровне», во внутреннем плане, т. е. напряженных, эмоционально неустойчивых, склонных к суицидально-рискованному поведению, и «неблагополучных на социально-психологическом уровне», во внешнем плане – активно участвующих в неуставных взаимоотношениях. Факторный анализ стратегий в группах позволил выявить целостные паттерны адаптации. Во всех трех группах выделились идентичные типы факторов. Первый тип факторов – «самосохранение за счет искажения реальности» – включает в себя большее число механизмов психологической защиты и копинг «избегание». Встречается во всех трех кластерных группах и характеризуется преимущественно психологической переработкой конфликта и новой информации, он направлен в основном на изменение субъективной реальности и поддержание своего внутреннего равновесия.

Второй тип факторов объединяет только поведенческие стратегии: в благополучной группе это «ухожу и выжидаю» и «подчиняюсь и изменяюсь», в группе, неблагополучной на психологическом уровне, –

хаотичное поведенческое реагирование, использование всех поведенческих стратегий; в группе, неблагополучной на социально-психологическом уровне, – «подчиняюсь, выжидаю, изменяюсь», а также «ухожу, но не подчиняюсь». Этот тип факторов включает в себя внешние способы реагирования, являющиеся некими поведенческими моделями и отражающими характер взаимодействия юношей с социальной ситуацией.

Третий тип факторов также свойствен всем трем группам и содержит копинги «поиск социальной поддержки», «решение проблемы» и защиту «вытеснение». Основная направленность этой модели реагирования на решение проблем и поиск ресурсов, в качестве которых может выступать социальная поддержка. Наибольшие различия между группами с разной эффективностью адаптации обнаруживаются в характере использования поведенческих стратегий. Наиболее конструктивными являются способы реагирования, сочетающие в себе принятие внешних условий армейской системы, подчинение ее требованиям и изменение своих моделей поведения в соответствии с ними.

Интенсивность использования тех или иных поведенческих стратегий отличается в основном между благополучной и неблагополучной группами на психологическом уровне. В то же время различия между благополучной группой и группой, неблагополучной на социально-психологическом уровне, наблюдается только в интенсивности использования «избегания», что говорит о большем стремлении юношей неблагополучной группы уйти от поиска разрешения сложной ситуации и о большей конструктивной направленности юношей первой группы.

Таким образом, наше исследование показало важность личности, ее ведущих структурных образований для успешности адаптации на психологическом и социально-психологическом уровнях, а формирование специфической системы саморегуляции, комплекса защитных механизмов и стратегий поведения обеспечивают эффективность адаптации новобранцев.

*Д. А. Исаева*

## **СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Период ранней взрослости характеризуется выраженным усилением социального развития личности и связан с двумя стадиями профессионального становления: профессиональным обучением и началом

профессиональной деятельности. Достижение профессиональной идентичности является важным показателем успешности профессионала. Согласно существующим концепциям понятие «профессиональная идентичность» (ПИ) рассматривается как аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональную реальность, как объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик личности» (Шнейдер, 2007).

Цель исследования состояла в изучении статусов личностной и профессиональной идентичности в связи с факторами профессионального самоопределения, структурой «Я-концепции», спецификой и интенсивностью кризисных переживаний и личностными особенностями. Было обследовано 268 студентов 1, 3 и 5 курсов СПбГЭТУ «ЛЭТИ», из них 82 студента технических факультетов и 186 студентов факультета экономики и менеджмента.

Изучение статусов личностной идентичности (ЛИ) показало, что наиболее распространенным статусом является Мораторий, кризис ЛИ (36 %). 33 % студентов – в статусе Диффузной идентичности, что свидетельствует об отсутствии прочных личностных целей, ценностей и попыток их сформировать. Статусом Достигшей ЛИ обладают 16 % студентов, сформировавших определенную совокупность личностно значимых целей, ценностей и убеждений, переживающих их как личностно значимые, обеспечивающие им чувство осмысленности жизни. Анализ особенностей становления статусов ЛИ на разных этапах возрастного развития показал, что период 20–21 год является переломным в формировании ЛИ. До 19–20 лет преобладающим статусом является Диффузный (40 %), количество студентов 20 лет, достигших ЛИ, минимально (9 %). К 22 годам ведущим становится статус Мораторий ЛИ (46 %), до 20 % увеличивается количество студентов, достигших ЛИ, а процент студентов в статусе Диффузной ЛИ сокращается вдвое ( $p = 0,014$ ).

Изучение статусов ПИ показало, что наиболее распространены Диффузный статус (37 %) и Мораторий ПИ (22 %). Большинство молодых людей не имеют профессиональных целей, ценностей, установок или пытаются их сформировать, переживая кризис. При этом Диффузный статус ПИ является преобладающим на протяжении всего периода обучения. Количество студентов, переживающих кризис ПИ, увеличивается к 5 курсу с 17 % до 28 %. Лишь 13 % студентов достигли ПИ, сформировали систему профессионально важных целей и убеждений, обеспечивающих им чувство профессиональной направ-

ленности. Доля молодых людей, достигших ПИ, наиболее высока на 1 курсе (17 %), а затем значимо снижается к 3 курсу (6 %), оставаясь практически неизменной до конца обучения в вузе (7 %). Таким образом, на этапе получения профессионального образования распространен Диффузный статус в профессиональной и личностной сферах.

Согласно результатам анализа межфункциональных связей, размытая идентичность в профессиональной сфере связана со снижением удовлетворенности от совершенного профессионального выбора ( $p < 0,05$ ), снижением ощущения самореализации ( $p < 0,05$ ), экспрессивностью как личностной чертой ( $p < 0,05$ ), и способствует росту интенсивности кризисных переживаний, в том числе кризиса идентичности ( $p < 0,05$ ). Диффузный статус идентичности в личностной сфере связан с личностными особенностями студентов: снижением направленности на взаимодействие ( $p < 0,01$ ), самоконтроля ( $p < 0,01$ ), эмоциональной устойчивости ( $p < 0,01$ ), повышением экспрессивности ( $p < 0,05$ ), способствует росту негативного отношения к профессиональному будущему ( $p < 0,01$ ), снижению уверенности в своем профессиональном успехе ( $p < 0,01$ ), также связан с возрастанием интенсивности кризисных переживаний, в том числе кризиса идентичности ( $p < 0,01$ ).

К концу обучения в вузе, началу профессиональной деятельности, большинство студентов переживают кризис ЛИ, сопровождающийся, согласно результатам анализа межфункциональных связей, снижением выраженности «Я-профессионального» в структуре Я-концепции ( $p < 0,01$ ), снижением удовлетворенности от совершенного профессионального выбора ( $p < 0,05$ ), снижением ощущения самореализации в профессии ( $p < 0,05$ ).

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а.*

*Е. В. Камнева, Н. В. Анненкова*

### **СПЕЦИФИКА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА**

К доминирующим базовым психологическим условиям развития мотивационной сферы личности студента относят социализацию, формы психического отражения, саморегуляцию как компонент самосознания, оценку и самооценку, эмоциональные переживания. Базовыми средствами развития мотивационной сферы личности студента, по

мнению Р.И. Цветковой, являются социализация с системой социально-психических взаимоотношений, социально одобряемая и специально организованная деятельность, система активной познавательной деятельности личности, психологические условия стимулирования эмоционально-волевой сферы личности. Успешность овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками зависит от комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных внешних и внутренних компонентов мотивационной сферы личности.

Анализ психологической литературы привел нас к пониманию того, что социально-психологическая адаптация – это приспособление человека как социального существа к нормам, условиям, принципам, этикету в обществе. Данный вид социальной адаптации определяется как интегрированный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные психологические функции. В свете анализируемой проблемы значительный интерес представляет и точка зрения А. Маслоу, отмечающего, что конфликт возникает в результате рассогласования личностно-значимых ценностей и восприятия реальной социальной ситуации. Состояние переживания побуждает личность к активности по его устранению. В результате происходит не только устранение переживания в сознании индивида, но и появляются зачатки практических действий по преодолению неприятной ситуации. Оптимальное соотношение ценностей личности и среды определяется степенью интеграции ее с социальной средой. Социально-психологическая адаптация личности понимается нами как процесс и результат взаимодействия человека со средой на основе механизмов сбалансированного уравнивания, обеспечивающий личностную целостность и устойчивость, интеграцию и одновременно изменчивость, которые касаются как характеристик личности, так и ее способов взаимодействия со средой.

Целью исследования стало выявление уровня сформированности и качественных характеристик учебно-профессиональной мотивации студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации. Выборку составили 50 студентов первого курса Финансового университета. В исследовании применялись методики: изучения профессиональных интересов ДДО Е.А. Климова, диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой, «Мотивация учебной деятельности студентов», шкала СПА К. Роджерса и Р. Даймонда. Следует отметить, что у студентов с высоким уровнем адаптации отмечаются высокие уровни внутренней мотивации содержанием и процессом и узко-



социальной мотивации. Полученная структура мотивов свидетельствует, что студентов этой подгруппы побуждают учиться потребность в знаниях, стремление познавать новое. Мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы.

Полученные результаты подтверждают преобладание у студентов с высоким уровнем адаптированности внутренней учебной мотивации. У студентов с низким уровнем адаптации преобладают внешние мотивы учения: высокий уровень внешней мотивации избегания неудач и достижения успеха и узкосоциальной мотивации. У студентов с высоким уровнем адаптированности преобладают прогрессивные общежитский и рабочий мотивационные профили (МП), которые характеризуются заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания, что характерно для лиц, добившихся успеха в учебе, и для личностей с социально направленной позицией.

Мотивационные структуры личности студентов с низким уровнем адаптации в большей мере характеризуются превышением в общежитской сфере поддерживающих мотивов над развивающими, т. е. регрессивными МП. «Реальный» профиль рабочей мотивации этой подгруппы является уплощенным и отражает бедность мотивационной иерархии. Для студентов с высоким уровнем адаптированности характерен стенический эмоциональный профиль, который характеризуется доминированием стеничности как в эмоциональных предпочтениях, так и в фрустрационном поведении, что определяет их как склонных к активным, деятельным эмоциональным переживаниям. Им свойственна устойчивая, конструктивная, управляемая позиция в трудных ситуациях.

*А. К. Карпова*

### **ВЕРА В СПРАВЕДЛИВОСТЬ, СТОИЦИЗМ И СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ**

Латвийские сениоры в течение своей жизни пережили четыре общественно-экономических и политических строя. Этот опыт значительно повлиял на здоровье многих из них, но одновременно закалил, сделал выносливыми и даже жизнерадостными, так как они умеют оценить жизнь. 70–80 % из них без видимой инвалидности и могут жить самостоятельно. Увеличивается число пожилых, но трудоспособных людей с отличной профессиональной квалификацией, имеющей спрос на рынке труда. Это делает актуальной тему человеческих ресурсов в возрасте поздней зрелости (Анцыферова, 2006).

Данное сообщение является частью проекта, оплаченного Латвийским научным советом АН «Социально-психологические и медицинско-биологические индикаторы здорового/ активного старения и возможности его оптимизации у бывших работников системы “человек–человек”» (2009–2012). Цель данного сообщения: описать факторы, мешающие здоровому старению, и их связанность с верой в справедливый мир, стоицизмом и субъективным качеством жизни у репрессированных и нерепрессированных жителей.

Вера в справедливый мир (ВСМ) является сложным, многомерным конструктом, который изучается в аспекте норм справедливости (необихейвиоральный подход) и справедливости как феномена морального сознания (когнитивный подход). Этот конструкт содержит допущение, что люди желают верить, что в мире существует порядок и что мир есть прогнозируемое и справедливое место (Furnham, 2002, 2003). Социальные представления (Московичи, 1992; Реньге, Аустерс, 2004) о справедливости включают оценку справедливости в личной жизни, в отношениях с другими людьми и по отношению к социальным и политическим процессам в обществе.

Современное понимание стоицизма (эмоциональная стабильность) включает три характеристики – эмоциональная невключенность, астеническая экспрессия эмоций, эмоциональный контроль (Wagstaff, Rowledge, 1995). Качество жизни характеризуют многие теоретические модели, которые охватывают разные сферы жизни, и его можно мерить объективно, используя социально-экономическую информацию. Для психологии большее значение имеет субъективное оценивание качества жизни – удовлетворенность разными сферами жизни и значимость этих сфер (Ferrans, Powers, 1984). Метаанализ эмпирических исследований (Denton, Вугов, 2000; Brants, 2000) показал, что удовлетворенность жизнью в поздней взрослости зависит от здоровья, социальной вовлеченности, контроля над своей жизнью, автономии, материально-финансового положения.

Использованы методики: 1) опросник «Вера в справедливый мир» (Rubin, Replau, 1975) (адаптированный нами); 2) Ливерпульская шкала стоицизма (Wagstoff, Rowledge, 1995) (адапт. Гайтнице-Путане, 2008); 3) нестандартизированное интервью.

Выборка: 42 человека (бывших репрессированных); 42 человека (нерепрессированных) постоянных жителей Латвии. Возраст от 65 до 83 лет.

В результате корреляционного анализа получены различные связи между верой в справедливый мир и субъективной оценкой качества

жизни. У репрессированных есть тенденция связи между общей оценкой качества жизни, психологической шкалой качества жизни и верой в справедливость в социополитических отношениях (0,236 и 0,264). У нерепрессированных показатели семейной шкалы положительно коррелируют с общим показателем веры в справедливый мир (0,351) и верой в справедливость в социополитических отношениях (0,319). У последних также найдены тенденции негативной связи между верой в справедливый мир и показателем шкалы функционирования здоровья (-0,251) и социоэкономической шкалой качества жизни (-0,256). Между стоицизмом и субъективной оценкой качества жизни связи отсутствуют в обеих выборках.

С целью выяснения содержания количественных связей проведен и качественный анализ ответов на вопросы неструктурированного интервью. Большая часть респондентов обеих групп считали, что могли бы работать, что в полной мере их личностный потенциал не был использован, когда они вынуждены были уйти на пенсию. Репрессированных больше волнуют общественные процессы (поток негативной информации, падение нравов, отсутствие уважения к старости и к человеку вообще и т. д.). Нерепрессированные более обеспокоены состоянием управления государством (разочарование, неверие, неэффективность законов и т. д.).

*Е. А. Карпова, Т. И. Дрынкина*

### **АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА**

Проблемам совершенствования профессиональной подготовки студентов в последнее время уделяется достаточно много внимания. Они широко и многосторонне разрабатываются в отечественной педагогике и психологии. В научных работах Ю.К. Бабанского, Н.В. Бордовской, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, С.В. Кульневич, М.Н. Скаткина, А.А. Реана и других раскрываются основные пути и методы совершенствования педагогического мастерства в системе существующей профессиональной подготовки студентов, в том числе и студентов психологических факультетов. Основное внимание в большинстве этих работ авторы акцентируют преимущественно на необходимости улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки будущих специалистов. Вместе с тем анализ психолого-педагогической, методической литературы по вопросам образования позволил

определить, что профессиональная подготовка формирует качества личности, необходимые для ее последующей самореализации, в том числе и в будущей профессиональной деятельности. Становление профессионально важных качеств начинается с возникновения профессиональной мотивации, поэтому можно обратиться к изучению направленности личности – устойчивой системы мотивов, действующих в различных ситуациях.

Специфика нашего исследования заключается в изучении самореализации, уровня профессиональной компетенции и направленности личности будущего студента-психолога. В качестве основной гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что развитие профессиональной компетенции будет более успешным, если учитывать факторы, влияющие на профессиональную самореализацию. Объектом исследования выступили студенты 5 курса гуманитарного факультета ИВЭСЭП, обучающиеся по специальности «Психология». Исследование проводилось в Санкт-Петербурге, а также в Волховском, Гатчинском, Лужском, Бокситогорском филиалах института. Общая выборка составила 83 человека.

В исследовании использовались следующие методики: направленность личности (В. Смекал и М. Кучер); САТ (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987) и авторская анкета (Дрынкина, Карпова, 2010). Проведенное исследование показало ярко выраженную тенденцию направленности на себя (НС = 62 %). Деловая активность, а именно ориентация на предметную деятельность профессии выражена слабо (НЗ = 17 %). Средние значения направленности на взаимодействие ВЗ = 21 %, что, несомненно, с одной стороны, является весьма слабым показателем для будущих специалистов-психологов.

Однако, с другой стороны, необходимо учитывать тот факт, что большинство студентов, как показали результаты анкетирования, изначально выбрали данную специализацию исключительно для собственного развития (38 %). Кроме этого, 25 % респондентов понимают важность и необходимость диплома о высшем образовании.

Необходимо отметить, что респонденты готовы серьезно задуматься о получении необходимых профессиональных знаний по окончании института при устройстве на конкретную работу. По выбранной специальности планируют работать только 23 %. Это обусловлено, по видимому, невозможностью устроиться по специальности и работать в коллективе, что весьма важно для молодого специалиста. Этот факт обусловлен также тем, что респонденты нуждаются в поддержке извне

и не готовы к самостоятельной индивидуальной работе. Фактор «поддержка» имеет низкие значения ( $I = 0,34$ ).

Наиболее высокий уровень теоретической подготовки студенты получили в таких областях, как социальная психология, экономическая психология, возрастная психология. К числу практических навыков, которыми они хотели бы овладеть, относятся: семейное консультирование (11 %), проведение тренингов (8 %), технологии разрешения конфликтов (7%).

Проведенный корреляционный анализ выявил, что показатели Самоуважения (Sr) и Понимания природы человека (Nc) являются центральными и системообразующими факторами самореализации. Такой показатель, как Приобретение практических навыков взаимосвязан с такими показателями самореализации, как Поддержка (I), Ценностные ориентации (SAV), Самоуважение (Sr), Самопринятие (Sa), Понимание природы человека (Nc) и Синергичность (Sy).

Подводя итог, можно констатировать, что личность будущего специалиста-психолога несколько эгоцентрична. Преобладающими мотивами являются личные достижения и стремление к самоутверждению. Профессиональная самореализация не достигла своего апогея и при этом невозможна без систематического приобретения дополнительных знаний и навыков.

*Е. В. Кожина*

### **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЖЧИНАМИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОТЦА И ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ**

Начало XXI века ознаменовало себя существенным ростом научного интереса к гендерной проблематике и, в частности, к вопросам расширения гендерно-традиционного репертуара личности. Одним из таких вопросов, актуальным как с теоретической, так и с практической точки зрения, является проблема активного родительства мужчин. В рамках своего исследования мы поставили задачу изучения специфики представлений современных молодых мужчин – потенциальных родителей о личностных характеристиках отца и допустимом с его стороны стиле отношения к ребенку.

Для решения этой задачи нами были использованы тест Т. Лири и опросник родительского отношения, разработанный А.Я. Варга и В.В. Столиным. С помощью первой методики выявлялись содержательные характеристики образа типичного отца, с помощью второй –

приемлемый стиль отцовского отношения. Как известно, методика А.Я. Варга и В.В. Столина позволяет определить шесть основных типов родительского отношения, среди которых два являются благоприятными для развития ребенка – это принятие и кооперация, тогда как остальные четыре – неблагоприятные для развития ребенка – это отвержение, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация / маленький неудачник (Пороцкая, Спиридонов, 2004).

В нашем исследовании принимали участие 60 молодых мужчин в возрасте от 22 до 27 лет, являющихся потенциальными родителями. Согласно полученным нами данным, образ типичного отца наделяется молодыми мужчинами – потенциальными родителями преимущественно традиционно маскулинными характеристиками, среди которых значительно преобладают качества авторитарности, требовательности и уверенности в себе, и только в крайне редких случаях к числу этих качеств добавляются еще и личностные черты, свидетельствующие об отзывчивости.

Иными словами, как показало исследование, в большинстве своем наши испытуемые склонны воспринимать отцов как достаточно властных, жестких и даже нетерпимых субъектов, мало способных к состраданию и совершенно не готовых проявлять какую-либо уступчивость. Как можно видеть из этого психологического портрета, все вышеперечисленные личностные качества являются вполне соответствующими такому типу родительского отношения, как авторитарная гиперсоциализация, для которого оказываются характерны требования послушания и жесткой дисциплины, контролирующее поведение всех сфер жизни ребенка, его мыслей, чувств и действий. Поэтому, переходя к изучению приемлемого, с точки зрения наших испытуемых, стиля отцовского отношения, мы ожидали преобладания, прежде всего, авторитарной гиперсоциализации.

Однако полученные нами данные убедили нас в обратном, а именно: абсолютное большинство мужчин – потенциальных родителей оказались склонны придерживаться мнения о необходимости эмоционально-принимающего стиля отцовского отношения к ребенку (86,7 % испытуемых), и только некоторые из них отдавали предпочтение таким неблагоприятным для развития ребенка типам отношений, как авторитарная гиперсоциализация (10 % испытуемых) и инфантилизация / маленький неудачник (3,3 % испытуемых).

Таким образом, сопоставив содержательные характеристики представлений наших испытуемых о личностных качествах типичного отца и его родительском отношении, мы обнаружили достаточно четко вы-

раженное противоречие, при котором преобладающие в образе отца маскулинные черты могут существенно затруднять реальное проявление у него эмоционально принимающего отношения к ребенку, определяемого молодыми мужчинами – потенциальными родителями как наиболее приемлемый стиль взаимодействия отца с ребенком.

Отметим, что, на наш взгляд, данное противоречие служит косвенным подтверждением неготовности наших испытуемых к родительству, что, в свою очередь, делает актуальной проблему оказания психологической помощи молодым мужчинам – потенциальным родителям.

*М. Г. Комлева, Е. Г. Лопес*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И ЕВРОПЫ**

Одной из ключевых компетенций личности является толерантность – готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире. Толерантность понимается как «терпимость, терпение» (от лат. *tolerantia* – «терпение»). Проблема толерантности актуальна не только в России, но и в других странах. Такие проявления интолерантности, как экстремизм и терроризм, являются проблемой всего современного общества. Феномен толерантности рассматривается как социальная установка, эмоциональное принятие других (Л.Г. Почебут), как причина или следствие защиты личности (З. Фрейд), свойство и ценностная ориентация (Г.Л. Бардиер), ответственный выбор человека (С.Л. Братченко).

Как интегральная характеристика толерантность содержит психологическую устойчивость, систему позитивных установок, комплекс индивидуальных качеств, личностные и групповые ценности (А.Г. Асмолов, П.Ф. Комогоров, Е.В. Магомедова, О.Б. Нурлигаянова, Л.Г. Почебут, В.А. Тишков).

Выделяют несколько видов толерантности и ее компонентов. Виды толерантности: гендерная, межличностная, межэтническая, межкультурная, межконфессиональная, профессиональная, управленческая, социально-экономическая, политическая. Компоненты толерантности: аффективный, когнитивный, конативный, потребностно-мотивационный, деятельностно-стилевой, этико-нормативный, ценностно-ориентационный, личностно-смысловой, идентификационно-групповой, идентификационно-личностный.

Исследование было посвящено изучению толерантности у студентов в возрасте от 20 до 26 лет. Основная ведущая деятельность учебно-профессиональная, профессиональная. Цель исследования: различия толерантности студентов России и Европы. В исследовании приняли участие 54 студента: 29 студентов из России, 25 студентов из Европы (Германия).

В исследовании использовались следующие методики: «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Кеттелла (16 PF), тест «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д.А. Леонтьева), тест «Самоактуализация» (адаптация Э. Шостром) и «Виды и компоненты толерантности» (автор Л.Г. Бардиер).

Результаты исследования проявления толерантности были подвергнуты математической обработке с помощью программ Excell и SPSS 16. Уровень видов толерантности в российской и европейской выборках, по результатам описательной статистики, является высоким. Однако в европейской выборке высокими показателями обладает еще межэтническая толерантность в сравнении с российской выборкой. Уровень управленческой, социально-экономической, политической толерантности в обеих выборках ниже среднего.

Получены достоверные различия в российской и европейской выборках по межэтнической толерантности, как проявление толерантности по отношению к другим этносам  $X_{\text{ср.}} = 44,9$  (российская выборка);  $X_{\text{ср.}} = 50$  (европейская выборка), управленческой толерантности, как проявление толерантности в управленческих отношениях, во взаимодействии «руководитель – подчиненный»  $X_{\text{ср.}} = 48,4$  (российская выборка);  $X_{\text{ср.}} = 41,4$  (европейская выборка), социально-экономической толерантности, как проявление толерантности по отношению к людям иного социального и иного материального положения  $X_{\text{ср.}} = 48,5$  (российская выборка);  $X_{\text{ср.}} = 39,6$  (европейская выборка), и политической толерантности, как проявление толерантности к представителям власти и людям, принимающим политические решения  $X_{\text{ср.}} = 41,4$  (российская выборка) и  $X_{\text{ср.}} = 32,6$  (европейская выборка).

На основе корреляционного анализа в европейской выборке была обнаружена достоверная взаимосвязь между показателями уровня социально-экономической толерантности и трезвости суждений, молчаливости, надежности, контроля за своими действиями и умения подчиняться правилам; между показателями уровня управленческой толерантности и эмоциональной устойчивости, эмоциональной зрелости, locus контроля жизни, а также между показателями уровня политической толерантности и целей в жизни и самопринятия.



Таким образом, толерантность в российской выборке больше зависит от таких качеств, как мягкосердечность, чувствительность, уступчивость, послушность, расслабленность, общительность, легкость в установлении контакта, открытость, зависимость от группы, несамостоятельность. Тогда как в европейской выборке толерантность в большей степени зависит от эмоциональной зрелости и устойчивости, трезвости суждений, серьезности, самодостаточности, предпочтения собственных суждений, самоконтроля, контроля действий, надежности, умения подчиняться правилам, смелости.

*С. А. Корзун*

### **СТИЛИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Изучение совладающего поведения, или копинг-поведения, является одним из перспективных направлений в психологии. Оно связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации. В последнее время большинство исследований в области совладающего поведения направлены на выявление целей субъективного, индивидуального копинг-поведения, необходимых для оценки и поиска типов психологического совладания, наиболее эффективных для каждой личности (Крюкова, 2005).

Совладающее поведение, с точки зрения Т.Л. Крюковой, это целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Оно осуществляется через осознанные стратегии действий, направленные на устранение трудности (стрессовой ситуации), которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать ее (Крюкова, 2005).

С целью преодоления, совладания со стрессом личность способна проявлять индивидуальный репертуар копинг-стилей и стратегий на основе имеющегося личностного опыта и ресурсов (личностных, средовых). В процессе жизни человека привычные формы совладания дополняются новыми, необходимость в которых вызывается сложившимися ситуациями. Большинство из нас располагает достаточным репертуаром копинг-стилей и стратегий и выбирает их в зависимости от характера конфликта или трудной жизненной ситуации.

В современном мире подростки и юноши не всегда могут успешно справиться с нарастающим ростом экономических, политических, социальных и иных угроз, в том числе и с возрастными кризисами. В связи с этим они чувствуют себя пока еще психологически незащищенными, так как активное развитие и формирование индивидуальных стилей и стратегий совладающего поведения происходит именно в эти возрастные периоды (Крюкова, 2005). Одной из задач исследования явилось выявление различий в репертуаре стилей и стратегий совладающего поведения в подростковом и юношеском возрасте.

В исследовании приняли участие 437 респондентов, из них 322 респондента в возрасте 13–15 лет, и 115 – в возрасте 16–18 лет. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой (2005)) и методика «Способы преодоления негативных ситуаций» (А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен; адаптированный вариант С.С. Гончаровой) (Гончарова, 2005).

В процентном соотношении, как в подростковом, так и в юношеском возрасте, большинство респондентов отдает предпочтение копинг-стилю, ориентированному на решение задач, и копинг-стилю, ориентированному на избегание. В свою очередь, также большинство респондентов, как в подростковом, так и юношеском возрасте, выделяют в репертуаре следующие копинг-стратегии: «поиск поддержки», «повышение самооценки», «поиск виновных».

Анализ полученных данных в результате применения статистических критериев (U-критерий Манна–Уитни) позволил выявить статистически значимые различия в следующем случае: респонденты в подростковом возрасте в большей степени склонны использовать копинг-стиль, ориентированный на избегание ( $p = 0,04$ ), в сравнении с респондентами юношеского возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты в подростковом и юношеском возрасте в равной мере используют как адаптивные копинг-стили и стратегии, так и неадаптивные. При этом для респондентов подросткового возраста в большей степени характерно использование неадаптивного стиля совладающего поведения.

Таким образом, совладающее поведение, как подростков, так и юношей, в трудных жизненных ситуациях во многом определяет эффективность их социально психологической адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни.

*И. П. Корчуганова*

## **МЕТОД ИНТЕРВЬЮ В СИСТЕМНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

Одним из эффективных методов в системе сопровождения развития одаренной личности может выступать метод интервью, который позволяет: установить необходимую степень индивидуального контакта с субъектом – респондентом, обеспечить личностно-ориентированный подход к организации взаимодействия с ребенком и его родителями, реализовать задачи биографического исследования в части проявления и динамики развития способностей ребенка, его личностных особенностей, осуществить анализ ситуации развития ребенка в семье.

Содержание нескольких видов интервью (для детей разного возраста, родителей и педагогов) было разработано с учетом целей и задач проекта «Системное сопровождение развития одаренной личности» и основных направлений программы сопровождения: а) анализ ситуации развития ребенка; б) выявление потенциальной одаренности; в) развитие актуальной одаренности; г) прогнозирование развития; д) выявление факторов риска и поддержка развития одаренности.

Метод интервью относится к категории вербально-коммуникативных методов, позволяет получить необходимую информацию в процессе беседы по заранее подготовленному плану. По степени формализации данные методики можно отнести к категории полустандартизованных, так как в интервью заранее определены формулировки вопросов и их последовательность, процедура проведения интервью допускает руководствоваться как перечнем строго необходимых, так и возможных вопросов. В соответствии с количеством участников проводилось индивидуальное интервью.

Содержательно интервью включает три основные группы вопросов, которые касаются: а) проявления и развития способностей; б) личностной направленности и доминирующей мотивации деятельности; в) личностных особенностей. Принцип системности отражается в том, что индивидуальное интервью проводится с ребенком, родителями, педагогом. Интервью для детей младшего школьного возраста содержит 26 вопросов и проводится в течение 30 минут; для подростков и юношей, родителей и педагогов содержит 36–39 вопросов, проводится в течение 1 часа.

На предварительном этапе исследования методом экспертной оценки были выявлены дети, подростки, девушки и юноши, обладаю-

щие высоким и очень высоким уровнями развития специальных способностей в сфере художественного творчества (музыка, хореография). Экспертами выступали высококвалифицированные педагоги ГБОУ ДОД Центра внешкольной работы Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Индивидуальное интервью проводилось с родителями и детьми, и мы можем представить некоторые результаты.

Ответы детей и родителей существенно отличаются. Вопросы, которые касались предпочтительных предметов, интересов и увлечений, желательных качеств друзей сына или дочери, не вызвали у родителей затруднений, но ответы родителей и детей по этому вопросу отличаются. Меньше информации удалось получить об индивидуальной специфике проявления общих и специальных способностей. Родители не всегда могут сформулировать то, что могли бы сообщить о своем ребенке, часто ограничиваются общими характеристиками.

Интервью педагогов касалось личности самого педагога, его профессионального самоопределения, развития специальных способностей, взглядов на условия выявления и развития одаренности, поддержки талантливых детей. Возможность познакомиться с содержанием интервью педагогов вызывает большой интерес у всех участников образовательного процесса и является наиболее информативным фактором.

В обобщенном виде можно говорить о ряде факторов, выделенных в качестве определяющих в отношении развития одаренной личности. К их числу отнесены:

- влияние семьи и заинтересованность родителей в развитии ребенка;
- качество образования, особенности организации учебной деятельности;
- условия самореализации личностного потенциала;
- качество взаимодействия участников образовательного процесса;
- личность педагога, влияние педагогов;
- условия самореализации личностного потенциала;
- личностные свойства, соответствующие общим принципам морали, нравственности, и «специальные» свойства, связанные со спецификой данной деятельности (например, терпение, эмоциональное восприятие цвета, звука и т. п.);
- задатки как индивидуальные психофизиологические особенности, а также уровень развития общих и специальных способностей.

*Д. Н. Латынина, А. А. Хван*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ПОДРОСТКОВ**

Состояние здоровья ребенка в России начиная с прошлого века и по сегодняшний день вызывает тревогу. В настоящее время требования школы становятся все более жесткими, и ребенок в силу ограниченности своих функциональных возможностей справиться с этими требованиями не может. Поэтому даже самые минимальные воздействия факторов риска имеют тенденцию накапливаться на протяжении всего периода обучения и сопровождаются нарушениями соматического, психического и физического здоровья.

В связи с этим нами было проведено исследование выраженности факторов риска в возникновении и распространенности психических расстройств у подростков сельской и городской местности. К факторам риска мы отнесли такие показатели, как соматические жалобы, утомление, астения, повышенная тревожность, агрессивность, негативизм, раздражение, обида. Всего было обследовано 1200 подростков 13–18 лет: 620 школьников общеобразовательных школ г. Новокузнецка и 580 учащихся сельских школ.

Использовались следующие методики: опросник для оценки физического, умственного и хронического утомления А.Б. Леоновой, М.С. Капица, «Шкала астенического состояния» (разработана Л.Д. Майковой, адаптирована Т.Г. Чертовой); «Гиссенский опросник соматических жалоб» (предложили Е. Брюхлер и Дж. Снер, адаптировали В.А. Абабков, С.М. Бабин, Г.Л. Исурина и др.); опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки и «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина.

Весь методический инструментарий ранее прошел процедуру стандартизации на выборках подростков г. Новокузнецка. Сравнение средних значений сельских и городских подростков проводилось с использованием параметрического *t*-критерия Стьюдента.

Проведенные исследования и расчеты позволили констатировать, что у городских подростков наиболее выражено физическое ( $t = 8,69$  при  $p \leq 0,001$ ) и умственное утомление ( $t = 4,26$  при  $p \leq 0,001$ ). При статистическом анализе данных опросника Басса–Дарки было обнаружено, что в сельской местности для подростков более характерными личностными особенностями являются физическая агрессия ( $t = 3,99$  при  $p \leq 0,001$ ), вербальная агрессия ( $t = 3,03$  при  $p \leq 0,01$ ), раздражение

( $t = 2,78$  при  $p \leq 0,01$ ), подозрительность ( $t = 2,38$  при  $p \leq 0,05$ ), обида ( $t = 3,70$  при  $p \leq 0,001$ ) и чувство вины ( $t = 2,34$  при  $p \leq 0,05$ ).

Картина у городских подростков отличается: они склонны выражать свою агрессию в социально-приемлемой форме: через сплетни, злобные шутки ( $t = 2,81$  при  $p \leq 0,01$ ). Соматические жалобы, такие как истощение, желудочные, сердечные, ревматические более выражены у городских подростков ( $p \leq 0,001$ ), что связано с гиподинамией, увеличением неблагоприятного влияния природных факторов на растущий организм ребенка в городе, формированием устойчивых нарушений режима дня (чаще всего, это продолжительное сидение за компьютерами). Накопление утомления, соматических жалоб приводит к развитию астенического состояния, которое более выражено у городских подростков ( $t = 3,93$  при  $p \leq 0,001$ ).

Показатели ситуативной и личностной тревожности достоверно выше ( $p \leq 0,01$ ) у сельских подростков. Высокая тревожность может привести к развитию невротического конфликта, неверной оценке своих возможностей и реальных успехов в учебной деятельности, эмоциональным, невротическим срывам и психосоматическим заболеваниям.

Для дальнейшего анализа мы разделили нашу выборку на две возрастные группы сельских и городских школьников: 13–15 лет и 16–18 лет. Сравнивая городских школьников в 13–15 и 16–18 лет, мы выявили, что физическое, умственное и хроническое утомление «накапливается» и возрастает к старшему подростковому возрасту ( $p \leq 0,001$ ), что приводит к формированию функциональных расстройств, развитию хронических заболеваний, астенизации. Также городские подростки 16–18 лет более склонны к проявлению косвенной агрессии ( $t = 2,46$  при  $p \leq 0,05$ ), что может сопровождаться немотивированными взрывами ярости.

Выявлено, что у сельских подростков в возрасте 13–15 лет по сравнению с группой школьников 16–18 лет на достоверном уровне различий находятся такие показатели, как раздражение ( $t = 2,07$  при  $p \leq 0,05$ ), ситуативная ( $t = 8,65$  при  $p \leq 0,001$ ) и личностная тревожность ( $t = 3,80$  при  $p \leq 0,001$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод об ухудшении состояния соматического здоровья подростков, нарушении нервно-психического развития, повышении уровня утомления и тревожности.

*Е. В. Лебедева, О. Е. Сурнина*

## **ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ**

Эффективное управление временными ресурсами является важным преимуществом молодого специалиста в условиях динамичного, постоянно развивающегося рынка труда. Способность выстраивать целостную временную перспективу, реалистично связывая долгосрочные планы с текущими задачами, нашла отражение в понятии «временная компетентность». Одним из ключевых аспектов временной компетентности является временная ориентация личности, представляющая собой доминирующую направленность поведения на прошлое, настоящее или будущее.

В ряде исследований показана связь временной ориентации со статусом профессиональной идентичности (Н.Ю. Мельник), самоэффективностью (С. J. Lennings), мотивацией достижения (Т. Gjesme), а также профессиональной успешностью будущего специалиста (П.А. Тропотяга). Можно предположить, что различные формы организации учебного процесса создают неодинаковые предпосылки для развития умений и способностей, входящих в структуру временной компетентности.

Целью данной работы явилось изучение особенностей временной ориентации у студентов очной и заочной формы обучения. В исследовании приняли участие 114 студентов второго курса Российского государственного профессионально-педагогического университета в возрасте от 18 до 23 лет. Первую группу составили студенты очной (дневной) формы обучения – 57 человек (10 мужчин, 47 женщин), преимущественно неработающие (85 %). Во вторую группу вошли студенты заочной формы обучения – 57 человек (7 мужчин, 50 женщин), занятые в трудовой деятельности (93 %).

Для изучения особенностей временной ориентации были использованы следующие методики: «Временные децентрации» (А.А. Кроник, Е.И. Головаха), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI). Кроме того, испытуемые оценивали свой психологический возраст и отдельные его измерения: «социальный», «возраст тела», «желаемый возраст». Психологический возраст рассматривался в качестве интегрального показателя временной компетентности, отражающего степень реализованности времени на разных этапах жизни.

Результаты, полученные в рамках проведенного исследования, обнаружили ряд характерных особенностей временной ориентации у сту-

дентов разных форм обучения. Сопоставление выборок по шкалам опросника ZTPИ показало, что студенты заочной формы обучения в большей степени ориентированы на будущее, чем студенты-очники ( $F = 4,66$ ;  $F_{кр} = 3,9$ ). Ориентация на будущее, отмеченная у студентов-заочников, нашла свое выражение и в структуре взаимосвязей с другими шкалами, а также с различными измерениями психологического возраста: с ориентацией на настоящее по методике «Временные децентрации» ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ), показателем психологического возраста ( $r = 0,70$ ;  $p \leq 0,01$ ), самооценкой возраста тела ( $r = 0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ), «социальным возрастом» («возрастом-для-Других») ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), шкалами ZTPИ «негативное прошлое» ( $r = -0,38$ ;  $p \leq 0,01$ ), «позитивное прошлое» ( $r = -0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), «фаталистическое настоящее» ( $r = -0,60$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также децентрацией в прошлое ( $r = -0,60$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Значительное количество достоверных корреляционных связей между различными параметрами временной ориентации дает основание предположить более высокий уровень временной компетентности у студентов заочной формы обучения, проявивший себя в целостном и непротиворечивом позиционировании себя по отношению к временным модусам. Напротив, малое количество взаимосвязей между результатами разных методик, обнаруженное у студентов-очников, возможно, отражает ситуацию «временной неопределенности», характерной для периода ролевого моратория.

Полученные результаты подтверждают предположение о том, что специфика ведущей деятельности так или иначе взаимосвязана с особенностями временной ориентации учащихся. Совмещение учебной и профессиональной деятельности, параллельное существование в различных временных режимах благоприятно сказывается на способности к прогнозированию и целеполаганию и, в конечном счете, приводит к формированию более зрелых способов личностной организации времени.

Безусловно, выявленные тенденции не позволяют сделать окончательные выводы относительно формирующего влияния условий обучения на стратегию личностной организации времени. Для того чтобы ответить на вопрос, какая именно группа факторов является определяющей в развитии отдельных составляющих временной компетентности, необходимо провести более масштабное лонгитюдное исследование с обязательным учетом не только формы, но и направления (профиля) обучения.



*Т. В. Ледовская*

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Переход к личностно-ориентированному и компетентностному подходу предполагает обучение в вузе с учетом всех особенностей индивидуальности студента, которые помогут составить схему деятельности и свойств эффективного и успешного студента, где будут учтены ключевые моменты, отражающие качество профессионала, выпускаемого вузом. В научных исследованиях психологии высшей школы немало работ, направленных на изучение индивидуальных, возрастных особенностей студенчества (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриева, И.С. Кон, И.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, В.Т. Лисовский, И.М. Слободчиков, С.Д. Смирнов и др.).

Исходя из концепции Б.Г. Ананьева, в качестве конструкторов, входящих в понятие «индивидуально-типологические особенности», включаем индивидуальные характеристики, так как они «являются первичными и существуют на всех уровнях индивидуальности»: психодинамические особенности (экстраверсия–интроверсия, эмоциональная устойчивость–неустойчивость) и функциональная асимметрия мозга. Свойства индивидуальности имеют индивидуальную меру выраженности и могут быть определены количественно через показатели эффективности деятельности (производительность, качество, надежность) (В.Д. Шадриков). Учитывая специфику учебной деятельности, мы использовали только показатель качества (успешность учебной деятельности), выраженный результативно (академическая успеваемость), и структурный (сформированности психологической структуры учебной деятельности).

Согласно теоретической модели и комплексу методических приемов и методов исследования психологической структуры учебной деятельности, разработанному и апробированному в рамках системогенетической концепции учебной деятельности студентов Н.В. Нижегородцевой, содержание (компонентный состав) психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) определяется спецификой учебной деятельности и содержанием образования на конкретном этапе обучения. Основу ПСДу составляет структура (система) учебно-важных качеств (УВК), обеспечивающих реализацию учебной деятельности (Нижегородцева, 2009).

В ходе теоретического анализа проблемы определена общая стратегия исследования: определение влияния индивидуально-типологи-

ческих особенностей студентов на показатели успешности учебной деятельности через анализ взаимосвязи двух уровней индивидуальности (Б.Г. Ананьев): индивидного и субъектного. Индивидный уровень представляют индивидуально-типологические особенности, а субъектный – уровень развития учебно-важных качеств, входящих в состав психологической структуры учебной деятельности (ПСДу).

Выявлена взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей с результативным и структурным показателями успешности учебной деятельности. Студенты с разными индивидуально-типологическими особенностями имеют различный уровень результативного показателя успешности учебной деятельности (РП): интроверты успешнее экстравертов; эмоциональная устойчивость/ неустойчивость не определяет РП успешности учебной деятельности; тип функциональной асимметрии мозга (ФАМ) на уровне тенденции связан с РП.

Установлена зависимость структурного показателя (СП) успешности учебной деятельности и качественной специфики ПСДу от меры выраженности индивидуально-типологических особенностей. ПСДу интровертов является менее развитой, в ней проявляется эффект мнимой дезинтеграции, причиной которого являются значительные индивидуальные различия в организации индивидуальной ПСДу. ПСДу эмоционально-неустойчивых студентов характеризуется избыточным набором связей компонентов, более высоким уровнем развития УВК.

При одинаковых значениях СП успешности учебной деятельности у студентов с разным типом ФАМ проявляется качественная специфика ПСДу: ПСДу «правополушарных» и «левополушарных» студентов являются качественно гомогенными. ПСДу «правополушарных» и «амбидекстров» являются менее развитыми, в отличие от ПСДу «левополушарных».

Возможной причиной выявленных особенностей является наличие индивидуальных ПСДу в группах «правополушарных» студентов и «амбидекстров», обусловленное индивидуальным стилем деятельности, периодом активной перестройки ПСДу.

Полученные данные позволяют говорить о наличии взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей с успешностью учебной деятельности на начальном этапе обучения студентов вуза, как со структурным, так и с результативным показателями успешности учебной деятельности.

*В. В. Лемеш*

## **СОЦИАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

Потребности являются источником активности личности. Субъективно потребности репрезентируются в виде эмоционально окрашенных желаний, влечений, стремлений, а их удовлетворение – в виде оценочных эмоций. В конечном итоге удовлетворенность способствует формированию оптимистических установок, а неудовлетворенность – пессимистических, что влияет на активность человека. В отношении пожилого человека данный фактор (оптимизм / пессимизм) является одним из очень важных в процессе социально-психологической адаптации. Влияние фактора активности пожилого человека на адаптивность старения выделяют практически все исследователи, занимающиеся данной проблемой. Однако успешность социально-психологической адаптации в пожилом возрасте зависит не только от эмоционального настроя и активности самих пожилых людей, но и от тех возможностей, которые предоставляет им социум.

Вместе с тем проблема изучения взаимосвязи социального благополучия и выраженности потребностей не получила должного отражения в научных исследованиях. Одной из немногих работ в этом направлении является монография Л.В. Куликова «Детерминанты удовлетворенности жизнью», в которой проанализирован ряд важных особенностей субъективного благополучия.

Данное исследование проводилось в 1993–1994 гг. в период глубокого социального и экономического кризиса. В качестве одного из методов использовалась анкета, в которой респондента просили сообщить, насколько важно для него в настоящее время удовлетворение ряда потребностей. Оценить важность потребностей предлагалось по пятибалльной шкале. Был подсчитан средний балл значимости потребности, который интерпретировался как уровень интенсивности (силы) потребностей личности в целом.

Исследования, проведенные в институте философии РАН, показали, что ситуация изменилась к 2002 г. Во всех возрастных когортах улучшилось настроение и оценка положения в стране и своего материального уровня. Изменилась внутрисполитическая обстановка, население адаптировалось к новым экономическим реалиям. Хотя было отмечено, что темпы такой адаптации и скорость освоения социальных практик у разных возрастных когорт неодинаковые. Медленнее других адаптируется старшее поколение (Беляева, 2004).

С целью выявления влияния социального фактора на выраженность потребностей современных пожилых людей мы провели исследование (используя анкету Л.В. Куликова) в Омске в 2011 г. Современный период жизни общества более стабилен. Кроме того, в 1997 г. была принята долгосрочная федеральная программа «Старшее поколение», которая значительно повлияла на социальную политику в отношении пожилых людей. В исследовании участвовало 57 пожилых респондентов: мужчины 60–74 года, женщины 55–74 года.

Несмотря на то что исследования проведены в разных городах, мы сочли возможным сравнивать эти данные, поскольку численность населения в обоих городах – больше миллиона. Сравнение выраженности потребностей современных пожилых людей и их сверстников, живших в девяностых годах прошлого века, позволило выявить целый ряд сходств и различий.

У современных пожилых людей в целом уровень выраженности потребностей выше ( $t_{эмп.} = 1,9$ ,  $t_{крит.} = 1,7$  при  $p \leq 0,10$ ), а, следовательно, можно прогнозировать их большую готовность к активному образу жизни. Об этом же косвенно свидетельствуют большие различия по степени выраженности таких потребностей, как возможность независимой, творческой деятельности (разность средних равна 2,12 балла), удовлетворенность работой (1,43 балла), участие в общественно-политической деятельности (0,97 балла), интересное проведение свободного времени (досуга) (0,91 балла), умение управлять собой, развивать и укреплять психику (0,90 балла), общение с единоверцами (0,84 балла). Данные потребности у современных пожилых людей выражены ярче. Вместе с тем значимость данных потребностей, к сожалению, в обоих выборах низкая: в иерархии потребностей они занимают последние ранги.

В целом иерархия выраженности потребностей существенно не изменилась ( $r$  Спирмена = 0,62,  $g_{крит.} = 0,52$  при  $p \leq 0,05$ ). Наиболее выражены следующие потребности: уважение со стороны окружающих, здоровье, чистая совесть. Стабилизация социальной и экономической ситуации привела к снижению напряженности, связанной с удовлетворением первичных потребностей, однако использование внутренних ресурсов пожилых людей по-прежнему остается низким, в связи с чем актуальным становится вопрос о формировании в нашем обществе геронтокультуры, способствующей самореализации пожилых людей.

*Н. А. Листопадова, Н. Н. Искра*

## **ПОДДЕРЖКА ГРУДНОГО ВСКАРМЛИВАНИЯ И МАТЕРИНСКОЕ ОТНОШЕНИЕ**

Изучение отношения матери к ребенку является одной из мало-разработанных сфер отечественной психолого-педагогической области науки. Полноценное естественное вскармливание – первое специально организованное взаимодействие матери и ребенка после родов, которое удовлетворяет большинство потребностей младенца: в питании, в тепле, в физическом контакте с матерью, в безопасности. Поскольку кормящая мать и ребенок находятся в ситуации вскармливания большую часть времени в первые месяцы жизни ребенка, то можно предположить, что психоэмоциональное отношение матери к ребенку взаимосвязано с наличием грудного вскармливания и качеством его организации. Психоэмоциональное отношение матери к ребенку при этом определяет взаимодействие матери с ребенком, что влияет на возможности его развития и воспитания.

Вскармливая ребенка грудью, мать учится распознавать его потребности и адекватно откликаться на них, что становится залогом его психологического благополучия. Грудное вскармливание (ГВ) – это одновременно естественный природный процесс и сложный феномен, на который оказывает влияние состояние и характеристики темперамента ребенка во взаимосвязи с психологическим опытом и характеристиками матери. Несмотря на природную обусловленность грудного вскармливания, следует отметить, что успешность данного процесса напрямую зависит от того, насколько женщина подготовлена к материнству. Можно предположить, что дородовая подготовка может служить достаточным фактором для формирования осознанного отношения матери к грудному вскармливанию и его полноценному протеканию.

Однако, как показывает практика, многие матери после родов сталкиваются с такими проблемами грудного вскармливания, которые невозможно предугадать и решить заранее. В этом случае матери требуется дополнительная информационная, психологическая и практическая поддержка.

В 2011–2012 гг. в Санкт-Петербурге прошло исследование грудного вскармливания и его влияния на материнско-детское взаимодействие (Н.А. Листопадова, Н.Н. Искра). В исследовании приняли участие 40 кормящих матерей, средним возрастом 28 лет. 92,5 % женщин состоят в браке, 5 % проживают в гражданском браке и 2,5 % вдовы.

Материальное положение семьи 82,5 матерей оценивают как среднее; 12,5 % – как средне-низкое; 2,5 % – высокое и 2,5 % – низкое.

В рамках констатирующего эксперимента одним из направлений изучения стала взаимосвязь показателей организации грудного вскармливания с социальными характеристиками матери и ее отношением к материнству и собственному детству ( $p \leq 0,05$ ). Так, мы обнаружили связь организации вскармливания на момент исследования с возрастом матери. В нашей группе старшие матери успешнее организуют грудное вскармливание ( $r = 372$ ,  $p = 028$ ). Девочки, в отличие, от мальчиков, раньше приложены к груди после рождения ( $r = 354$ ,  $p = 037$ ). Матери, родившие естественно и в срок, прикладывают своих детей к груди в первые 40 минут после рождения ( $r = 574$ ,  $p = 000$ ).

Кроме того, с естественными срочными родами взаимосвязано позитивное состояние грудного вскармливания на момент исследования ( $r = 355$ ,  $p = 0,36$ ). Те матери, которые считают, что рождение ребенка улучшило их отношения с супругом, не испытывают серьезных сложностей с ГВ в первые месяцы после рождения ребенка ( $r = 445$ ,  $p = 008$ ). Матери, которые прикладывают детей к груди в первые 40 минут после рождения, оценивают свое материнство как спокойное ( $r = 427$ ,  $p = 011$ ) и довольное ( $r = 392$ ,  $p = 020$ ).

Матери, приложившие детей к груди в первые 40 минут после рождения, чаще гордятся своим материнством ( $r = 430$ ,  $p = 0,10$ ). В случае если матери после родов были в отличном настроении из-за успешно организованного грудного вскармливания, они чаще считают свое материнство «энергичным» ( $r = 372$ ,  $p = 028$ ).

Интересен тот факт, что матери, пребывающие в отличном настроении из-за отсутствия проблем в грудном вскармливании, свое детство видят, наоборот, «бессильным» ( $r = -401$ ,  $p = 017$ ). По рисуночному тесту «Я и мой ребенок» благоприятная картина материнства отражается чаще у тех матерей, которые приложили детей к груди в первые 40 минут после рождения.

По результатам констатирующего эксперимента была разработана программа поддержки грудного вскармливания. Программа давала кормящим матерям возможность посетить ряд бесплатных занятий по грудному вскармливанию, которые были посвящены наиболее актуальным для этих матерей темам. После реализации программы проведено контрольное диагностическое обследование матерей, результаты которого будут представлены в дальнейших работах.

*И. А. Михайленко*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей. У многих подростков проводником в общество начинает выступать интернет, в котором они получают определенную информацию. Актуальность данного исследования заключается в изучении взаимосвязи типов акцентуаций характера и риска интернет-зависимости у подростков для своевременного распознавания и создания условий для устранения данных психологических отклонений.

Цель исследования: выявить взаимосвязь акцентуаций характера и интернет-зависимости у подростков. Предмет исследования: взаимосвязь акцентуаций характера и интернет-зависимости у подростков. Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что определенные акцентуации характера способствуют формированию интернет-зависимости.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник Леонгарда–Шмишека для определения типа акцентуаций характера и опросник Кимберли Янг для выявления степени сформированности интернет-зависимости. Эмпирическую базу исследования составили 40 подростков в возрасте 14–15 лет, учащиеся МБОУ «Гимназия № 8» Советского района г. Казани.

В группе подростков, находящихся в зоне риска относительно интернет-зависимости (по результатам методики К. Янг), преобладают демонстративный, педантичный, возбудимый, гипертимный, циклотимный, тревожный и экзальтированный типы акцентуаций характера. Для подростков демонстративного типа характерно быть в центре внимания любой ценой, в частности, проводя много времени в интернете. Конфликтность и эгоизм, присущие данному типу, находят свое проявление в отношениях с близкими, когда речь касается уменьшения времени, проводимого в интернете. Если в семье родители не одобряют интернет-пристрастия подростка, то подросток будет стремиться как можно больше времени проводить в интернете, привлекая к себе еще больше внимания и провоцируя близких на конфликты. Склонность к интернет-зависимому поведению дает возможность подросткам педантичного типа отвлечься от переживания мелких обид. Собственная ограниченная креативность и низкая самооценка компенсируется обилием креативности других участников общения в интернете и обезличенностью этого общения.

Подростки возбудимого типа с трудом контролируют свои влечения и поэтому легко могут впасть в интернет-зависимость. Склонность к быстрому эмоциональному возбуждению «подогревается» противоречивой информацией, выложенной в интернете, или несогласием с чьей-то точкой зрения. В интернете подростки возбудимого типа могут в полной мере проявить себя в качестве провоцирующей стороны. Гипертимный тип склонен к большому разнообразию увлечений, одним из которых в данном случае является интернет. Большое количество разнообразной информации виртуального мира дает возможность постоянному проявлению эмоций и реализации изменчивых пристрастий.

У подростков циклотимного типа склонность к интернет-зависимому поведению проявляется в периоды повышенной активности и хорошего настроения, когда не хватает общения с окружающими людьми и оно дополняется общением в интернете. В периоды плохого настроения и наступающей раздражительности весь негатив можно «вылить» в интернет, не неся за это ответственности. Неуверенность и робость подростков тревожного типа, мешающая выстраивать отношения со сверстниками в реальности, компенсируется обезличенностью общения в виртуальном мире, где они могут проявлять себя, не боясь насмешек и издевательств со стороны окружающих. Для подростков экзальтированного типа в интернете имеется масса информации, которая способствует проявлению впечатлительности. Контактность и частые споры с людьми находят свое выражение на форумах и в онлайн-общении. Влюбчивость в полной мере может также проявиться в интернет-знакомствах, так как данный вид общения ни к чему не обязывает и таит в себе много новых впечатлений.

*М. В. Михайлова*

### **ВЛИЯНИЕ АРХЕТИПИЧНЫХ ОБРАЗОВ СКАЗОК НА ВЫБОР ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ЖЕНЩИН**

В раннем детстве человек наиболее открыт новому, он метаболизирует внешний мир с огромной скоростью. Возраст до 4–5 лет считается наиболее подходящим для усвоения языка, а вместе с ним и культуры. Причем последняя в обыденном сознании рассматривается как нечто такое, что потом легко изменить, дополнить, пересмотреть, а это совсем не так.

Современный ребенок живет уже в совсем другом с точки зрения возможностей мире, а учится взаимодействовать с ним по тем сказкам,



которые рассказывали еще в незапамятные времена, в результате он вступает в коммуникационное пространство без соответствующей подготовки. Образование этики маленького человека начинается со сказок, когда личность еще только начинает формирование способа презентации себя миру, создает образ самого себя для себя, начинает поиск того, что принесет его любознательности наибольшее удовольствие – это очень серьезный момент игры, от которого зависит будущая зрелая творческая сила индивида (Bettelheim, 1976).

Примеряя на себя психологический образ героя, ребенок учится определенному образу действия, запоминает эмоциональный отклик взрослого, окрашивая внешние события согласно внутреннему миру. «Дети очень любят истории и сказки, потому что в них – естественное пространство их безграничного потенциала, потому что в них компенсируется недостаток действия в реальной жизни, потому что в них запрограммирована взрослая жизнь» (Менегетти, 2008). Детям необходимы правдоподобные сказки с возможностью победы, чтобы он мог воплотить в жизнь эту сказочную реальность. В сказках, в отличие от мифов, героических эпосов и былин, исчезает историчность, привязанность к определенному пространству, героизм. Она воспринимается как нечто несерьезное: выдумка, фантазия, забавное приключение. Также сказка обладает своим особенным языком, звучанием, там есть волшебство и неограниченные возможности – она завораживает, вызывает эстетические переживания прекрасного и морального в человеке и мире. Сказка может не только предлагать, идентификация с героем говорит о том, что сказка – активное, хотя и недирективное, внушение: моделей поведения, ценностей, убеждений, жизненных сценариев.

В психологии наибольшее внимание изучению архетипов в мифах и сказках уделялось в психоанализе и аналитической психологии. К.Г. Юнг утверждал, что поведение человека детерминируется как биологическим, так и психологически наследуемым содержанием. Психика «...может быть продуктом без истории не больше, чем тело, в котором она существует» (Jung, 1964). Архетипы обнажают «готовность продуцировать вновь и вновь одинаковые или сходные мифические идеи» (Jung, 1917).

Психологическое взросление женщины имеет сложный путь. Познавание мира человеком начинается через мать, если у мужчин со временем происходит психологическая дифференциация образа себя, отличного от образа матери, то у женщины в силу многих причин этот процесс затруднен (М.-Л. фон Франц, 1997). Психика женщины содержит архетип матери, ей трудно отделить себя от нее, в результате она

не осознает зачастую, что живет не по своему жизненному сценарию, испытывая фрустрацию от «недостаточного использования своих способностей» (Маслоу, 1968). И тогда единственным путем развития своего творческого потенциала для женщины есть осознание навязанных культурой определенных поведенческих стереотипов, с точки зрения их функциональности для своей жизни.

В одном из наших исследований отмечается, что родители склонны рассматривать сказки как средство нравственно-этического, а не творческого развития ребенка. То есть сказки читаются и перечитываются каждый раз одинаковым образом – считается, что ребенок должен запомнить сюжет. Причем, автор исследования отмечает, что когда детей учили активному участию в восприятии сказки: менять поведение героев, придумывать разные варианты концовки, сочинять сказки, их уровень креативности и гибкости мышления, интерес к новому значительно повысился. Наиболее запоминающимися сказками названы народные о животных и волшебные. Тот самый архетипичный материал (Плотникова, 2007).

Предварительные исследования показывают, что СД любимого персонажа детской сказки по уровню оценки показывает идентификацию женщин с ним, поведенческие стратегии совпадают с оценками (характеристиками), дающимися этому персонажу.

В настоящее время проводятся исследования, целью которых является уточнение гипотезы о влиянии архетипичных образов сказок на поведенческие стратегии женщин.

*Е. А. Москвина*

## **ОСОБЕННОСТИ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ ИЗ РАЗВЕДЕННЫХ СЕМЕЙ**

При выборе партнера решающее значение для взрослых может иметь сходство личностных черт партнера с чертами матери или отца (З. Фрейд, Х. Хендрикс) или с чертами самого взрослого (Р. Уинч). Многие исследователи полагают, что чувства, пережитые в детстве в отношениях с родителями, воспроизводятся во взрослости в партнерских отношениях (О. Кернберг, Х. Дикс, Х. Хендрикс). В связи с этим возникает вопрос о том, каким образом переживания в отношениях связаны с личностными качествами партнера. Эмоциональный опыт детства во многом определяется событиями, происходящими в семье. Развод родителей является ситуацией, вызывающей травматические

переживания. Их долгосрочные последствия остаются по-прежнему не изученными.

Целью проведенного исследования явилось изучение связи переживаний в партнерских отношениях у взрослых из разведенных семей с тем, насколько партнер похож на их родителей или на них самих. Было изучено, в какой степени взрослые считают своего партнера похожим на себя и на своих мать и отца. Для этого использовалась модифицированная методика исследования самооценки С.А. Будасси – в списке личностных характеристик испытуемым предлагалось отметить качества, наиболее характерные для них самих, для их матери, отца, для их партнера. Далее подсчитывалось количество совпадений характеристик в парах «Мать–партнер», «Отец–партнер», «Я–партнер». Степень совпадения черт была рассмотрена в связи с выраженностью переживаний, которые взрослые испытывают в отношениях с партнером. Для изучения выраженности переживаний применялся метод семантического дифференциала.

В исследовании приняли участие 110 человек, состоящих в отношениях (из них 54 взрослых, чьи родители развелись, и 56 – из полных семей). Средний возраст респондентов – 25 лет.

По результатам исследования установлено, что наиболее интенсивно в отношениях с партнером взрослые испытывают чувства любви, нежности, интереса, радости, доверия, удовольствия, самоуважения. При этом выраженность позитивных чувств не связана с опытом развода родителей. Однако переживание боли в отношениях более выражено у взрослых, чьи родители развелись ( $p \leq 0,05$ ). Вероятно, взрослые склонны воспроизводить в отношениях с партнером болезненные переживания детства, связанные с разводом родителей.

Изучение личностных характеристик показало, что степень сходства, которую взрослые отмечают у себя и своих партнеров, не связана с опытом развода родителей и в среднем выражена одинаково в группах респондентов из полных и неполных семей (65 %). Сходство между партнерами и родителями также находится на одном уровне и составляет в среднем 63 %. Можно предположить, что независимо от наличия опыта развода родителей взрослые склонны выбирать партнеров, в одинаковой степени имеющих сходство с ними самими и с их родителями.

По результатам корреляционного анализа, взрослые испытывают различные переживания в отношениях с партнером в связи с тем, насколько партнер похож на их родителей или на них самих. Чем в большей степени партнер респондентов из разведенных семей похож

на их мать, тем более выражены в отношениях чувства радости, удовлетворения ( $p \leq 0,01$ ), удовольствия и гордости ( $p \leq 0,05$ ). При этом сходство партнера с отцом не связано с тем, какие чувства взрослые переживают в отношениях.

Кроме того, чем больше сходства испытуемые из разведенных семей отмечают у себя и своего партнера, тем в большей степени они испытывают в отношениях чувства любви, радости, нежности, удовольствия, безопасности, интереса, спокойствия ( $p \leq 0,01$ ) и тем менее выражены чувства злости, стыда ( $p \leq 0,01$ ), враждебности, недоверия ( $p \leq 0,05$ ). Согласно теории М. Боуэна, люди с более низкой дифференциацией Я достигают в отношениях эмоциональной близости благодаря слиянию с партнером. При этом человек начинает относить к себе те качества, которые считает присущими своему партнеру. Наряду с переживаниями развода нарушается процесс идентификации с родителями (Г. Фигдор). Вероятно, взрослые, чьи родители развелись, благодаря вторичной идентификации с партнером испытывают в отношениях больше положительных чувств.

*А. Е. Панкратов*

## **СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Среди психологических проблем, с которыми встречаются современные школьники, все чаще отмечаются такие, как психологическая усталость и депрессия, информационная агрессия, возрастающая психологическая отчужденность поколений. Эти и другие проблемы создают социально-психологические ситуации, приводящие к нарушению не только психологического равновесия личности, но и в целом здоровья школьника. Альтернативным решением указанных проблем является активное привлечение учащихся к спорту.

Ряд отечественных авторов, исследующих психологические особенности спортивной деятельности, отмечают, что она предполагает не только проявление мышечной активности спортсмена при выполнении им специальных физических упражнений в избранном виде спорта, что требует от спортсмена специальной систематической и длительной тренировки физических качеств, таких как сила, выносливость, быстрота, ловкость движений, но и развитие волевых черт характера: смелости, решительности, инициативности, воли к победе (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, И.П. Петякин, Е.П. Ильин, Е.К. Фещенко,

В.И. Селиванов, Ф.Н. Гоноблин). Спортивная деятельность связана также со стремлением спортсмена к совершенствованию в избранном виде спорта, со спортивной борьбой, которая приобретает особо острый характер во время спортивных соревнований. Они, как и систематическая тренировка, являются обязательной составной частью спортивной деятельности, содействуют развитию у спортсмена способности к максимальным напряжениям физических сил, большой силы и глубины эмоциональных переживаний, обостренной деятельности всех психических процессов.

Спортивная деятельность предъявляет также требования к процессам приема и переработки информации в условиях ограниченного времени и быстро меняющихся условий в ситуации неопределенности, а потому к процессам памяти, мышления и внимания спортсмена, к его волевым действиям и эмоциональным состояниям.

Поиск личностью оптимального решения в различных ситуациях жизнедеятельности происходит путем самоуправления и саморегуляции. Саморегуляция – это произвольный, осознанный процесс, целью которого является изменение собственной активности субъектом, контроль и коррекция результатов. Саморегуляция имеет две формы – произвольную и произвольную. Произвольная саморегуляция (осознанная) связана с целевой деятельностью и пронизывает все психические явления, присущие человеку, тогда как произвольная (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм. Саморегуляция пронизывает все психические явления, присущие человеку – отдельные психические процессы: ощущение, восприятие, мышление и др.; саморегуляция собственного состояния, или умение управлять собой, ставшее свойством человека, чертой его характера в результате воспитания и самовоспитания, включая саморегуляцию социального поведения (Прохоров, 2005).

Особое значение в процессах саморегуляции поведения имеет волевая активность личности. Анализ теоретических и эмпирических исследований свидетельствует о том, что волевая активность спортсменов представляет собой целостное образование, разноуровневое и многокомпонентное, структура которого обусловлена спецификой вида спорта и детерминирована в каждом из видов спорта своеобразным симптомо-комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Структура волевой активности спортсменов в каждой из групп видов спорта – скоростно-силовых, сложнокоординационных, «на выносливость» и игровых – неодинакова и имеет свои специфиче-

ские особенности. Это проявляется в том, что в игровых видах спорта доминируют такие волевые качества, как целеустремленность, инициативность и самостоятельность, решительность и смелость. В скоростно-силовых видах спорта – целеустремленность, инициативность и самостоятельность, решительность и смелость. В видах спорта «на выносливость» – целеустремленность, выдержка и самообладание, настойчивость и упорство, а в сложнокоординационных – настойчивость и упорство, решительность и смелость (Горбунов, 2002).

*А. Е. Панкратов, М. М. Кашапов*

### **РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ**

В настоящее время в педагогической и социальной психологии активно обсуждается проблема взаимодействия трех участников образовательного процесса – детей, их родителей и педагогов. Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения детей в образовательном учреждении стало привычным явлением, чего нельзя сказать о психолого-педагогическом сопровождении родителей. Между тем от того, какие психологические условия для развития ребенка создают родители, во многом зависит его дальнейшая человеческая судьба. Родительская позиция представляет собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежат когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие.

Когнитивная составляющая родительской позиции включает представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции. Эмоциональная составляющая представляет собой доминирующий эмоциональный фон, суждения и оценки относительно реального образа ребенка, своих родительских позиций и относительно взаимодействия родители–дети.

Поведенческая составляющая содержит коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект (планирование) дальнейшего взаимодействия с ребенком.

Для изучения родительских позиций и их роли в спортивной деятельности детей нами было проведено исследование взаимосвязи успешности выступлений на спортивных соревнованиях группы юных спортсменов и качественной специфики позиций их родителей. В исследовании приняли участие родители 60 воспитанников спортивной школы, группы спортивного совершенствования, мальчиков в возрасте

8–17 лет, занимающихся спортивным карате в МОУ ДОД ДЮСШ г. Ярославля.

В исследовании принимали участие три возрастные группы детей, урванные по количеству (20 чел.): младший школьный возраст (7–10 лет), средний школьный возраст (11–15 лет), старший школьный возраст (16–17 лет) и их родители. Родителям юных спортсменов была предложена авторская методика «Позиция родителя юного спортсмена» (ПРЮС), позволяющая выявить 16 родительских позиций, включающих доминирующие компоненты направленности взаимодействия с ребенком (когнитивный, эмоциональный и поведенческий).

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что: 1) у родителей успешных спортсменов в возрастной группе младших школьников преобладают следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях, но не интересуется спортивными неудачами ребенка (ПД+ ПН-); эмоционально удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (ЭОД+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС+), занимается физической культурой, ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+); 2) у родителей успешных спортсменов среднего школьного возраста доминируют следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях и неудачах (ПД+ ПН+); эмоционально удовлетворен реальными спортивными достижениями ребенка (ЭОД+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); не сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС-); поддерживает коммуникативные контакты с родителями других детей, занимающихся спортом (КР+); ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+); 3) у родителей успешных спортсменов старшего школьного возраста преобладают следующие родительские позиции: родитель имеет представление о спортивных достижениях и неудачах ребенка (ПД+ ПН+); позитивно оценивает взаимодействия в системе «родитель–ребенок» (эмоциональная оценка системы «родитель–ребенок») (ЭРР+); поддерживает коммуникативные контакты с тренером ребенка (КТ+); не сопровождает ребенка в спортивных соревнованиях (СС-); ведет здоровый образ жизни (ЗОЖ+).

Представленные эмпирические данные позволяют утверждать, что специфика родительской позиции связана с возрастными особенностями детей. Родительская позиция является не только сложным системным образованием сама по себе, но и структурным элементом системы «родитель–ребенок–педагог (тренер)». Эти данные позволяют на осно-

ве системы компонентных характеристик составить описание эффективной родительской позиции, что может быть использовано в психолого-педагогическом сопровождении родителей детей, занимающихся спортивной деятельностью.

*Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011.*

*Д. А. Парфенова*

## **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

В.Э. Чудновский (2009) подчеркивает необходимость создания условий для развития смысложизненных ориентаций в рамках образования. Для эффективного создания условий необходимо определение актуальных ценностно-смысловых ориентаций. В рамках данной работы помимо определения значимости ценностей осуществлялось определение ведущего смысла жизни, а также факторов развития ценностно-смысловой сферы, которые оказывают влияние на содержательную перестройку жизненных отношений, смысловых структур (по Д.А. Леонтьеву (2007): критические ситуации, значимые другие, художественные переживания).

Исследование было проведено в 2007–2008 гг. на базе СПбГУ, СПбГПА. В исследовании приняли участие 125 человек, из них 98 женщин, 27 мужчин. Возраст участников исследования: 18–25 лет. В исследовании были использованы методики: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (1992), тест ценностных ориентаций М. Рокича (1973), методика исследования жизненных смыслов В.Ю. Котлякова (2003), биографическая анкета, включающая ретроспективную самооценку влияния факторов развития ценностно-смысловой сферы.

Было выявлено, что студенты ориентированы главным образом на ценности личной жизни («здоровье», «любовь», «наличие друзей», «семейная жизнь»), индивидуальные ценности («здоровье», «уверенность в себе», «активная деятельная жизнь», «материально обеспеченная жизнь»), ценности отношений с другими людьми («любовь», «наличие хороших и верных друзей», «счастливая семейная жизнь»), абстрактные ценности («развитие», «свобода»). Для реализации данных ценностей используют преимущественно межличностные («жизнерадостность», «воспитанность»), интеллектуальные («образованность») и этические ценности-средства («честность»), ценности про-



фессиональной самореализации («ответственность», «твердая воля»), самоутверждения («независимость», «твердая воля», «смелость»). То есть студенты стремятся к общению, самореализации, индивидуалистическим и абстрактным ценностям. А в качестве средства реализации данных ценностей используются межличностные, интеллектуальные, этические ценности, а также профессиональная самореализация, что соответствует данным А.В. Серого (2004). Т. Лисовского (1971), Е.Ф. Рыбалко и Н.С. Герасимовой (2000). Однако, в отличие от данных других исследователей, значимость профессиональной деятельности снижена, так как студенты обучаются на средних курсах и не включены в профессиональную деятельность.

Также выявлена значимость абстрактных ценностей. В качестве смыслов жизни рассматривают реализацию собственных способностей, общение, а также жизнь как процесс, при этом познание и помощь другим людям как смыслы жизни отвергаются. Данные смыслы соответствуют значимым ценностям. Вероятно, смысл жизни опирается на ряд значимых ценностей и кристаллизуется в процессе иерархизации ценностно-смысловой сферы. Уровень осмысленности жизни студентов средний. Наиболее значимый фактор развития ценностно-смысловой сферы – влияние «значимых других». Это может быть обусловлено главной задачей данного возрастного периода – решением дихотомии интимность–изоляция, т. е. установлением близких отношений.

Выявлены следующие различия по полу: мужчины ориентированы на ценности, связанные с большей активностью («активная деятельная жизнь», «твердая воля», «независимость»), а женщины – на более просоциальные ценности («ответственность»). Для мужчин статистически значимо более важны ценности произвольности, самоутверждения, активности («непримиримость», «самоконтроль» и «твердая воля»). Женщины статистически достоверно более ориентированы на межличностные, альтруистические ценности («ответственность», «воспитанность», «терпимость»). Женщины относительно более ориентированы на общение как смысл жизни, а мужчины стремятся к достижению статуса, что подтверждается данными других исследований С.С. Бубновой (1999), М.С. Яницкого (2000).

Таким образом, мужчины ориентированы на ценности, связанные с большей активностью, а женщины – на более просоциальные, что соответствует традиционному распределению ролей (Яницкий, 2000; Ильин, 2003). Данные результаты позволяют определить ценностно-смысловую сферу студентов как полинаправленную, с выраженными

особенностями ценностно-смысловых ориентаций мужчин и женщин. Итак, ценностно-смысловая сфера современных студентов существенно не отличается от ценностей, выявленных Лисовским, Рыбалко, Герасимовой, за исключением значимости абстрактных ценностей, что свидетельствует о развитии ценностно-смысловой сферы.

*М. А. Пахмутова, С. И. Розум*

### **СВЯЗЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ**

Исследовательская деятельность студентов становится неотъемлемой частью учебного процесса в связи с переходом на новые стандарты образования и развитием компетентностного подхода. В работах А.Н. Поддьякова исследовательская активность рассматривается как «творческое отношение к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности...». Т.Г. Белова считает, что исследовательская деятельность – это «деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере». Исследовательская деятельность студентов, условно делится на два вида: учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность. В отличие от научно-исследовательской деятельности, где результатом является новое достоверное знание о мире, учебно-исследовательская деятельность своей целью имеет создание условий для развития творческой личности, ее самоопределения и самореализации.

В 2011–2012 гг. проводилось исследование, задачей которого было установление влияния исследовательской деятельности на личностные качества студентов. В исследовании приняли участие учащиеся второго и четвертого курсов технических и гуманитарных специальностей (223 чел.). В качестве инструментария использовались следующие методики: опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (ДОС-39) (разработанный А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации), Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрэй, П. Коста), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), а также анкета «Особенности взаимосвязи исследовательской деятельности с личностными характеристиками» (10 вопросов).

С помощью дисперсионного анализа были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ( $p < 0,001$ ) между студентами, занимающимися исследованиями, и студентами, не участвующими в исследовательской деятельности, по следующим показателям: 1) открытость новому опыту; 2) артистичность; 3) пластичность; 4) коррекция ( $p < 0,01$ ); 5) ценность «Творчество» ( $p < 0,01$ ). При этом различия по данным шкалам были явно выражены на четвертом курсе (у «исследователей» выше, чем у «не исследователей»), а также при сравнении «исследователей» второго курса (значения выше) и студентов-«не исследователей» четвертого курса.

Также были получены значимые различия ( $p < 0,05$ ) по шкалам: 1) Экстраверсия, 2) Проявление чувства вины, 3) Любознательность, 4) Целеполагание, 5) Волевые усилия, 6) Ценность «Познание», 7) Ценность «Продуктивная жизнь», 8) Ценность «Аккуратность», 9) Ценность «Высокие запросы». По данным шкалам явно выражены различия между студентами-«исследователями» и студентами-«не исследователями», обучающимися на четвертом курсе. В то же время по компонентам самоорганизации различаются: 1) Целеполагание: студенты-«не исследователи» четвертого курса (более высокие значения) и студенты-«не исследователи» второго курса (более низкие значения); 2) Волевые усилия: студенты-исследователи четвертого и второго курсов (более высокие значения) и студенты-«не исследователи» второго курса.

Таким образом, можно предположить, что включаются в исследовательскую деятельность студенты с более выраженными творческими чертами личности, с развитой способностью к коррекции (что связано с пластичностью как личностной характеристикой), и определяющая ценность «Творчество» занимает в их иерархии ценностей далеко не последнее место. В то же время все эти характеристики получают свое развитие в процессе учебно-исследовательской деятельности, и на старших курсах различия между студентами-«исследователями» и студентами-«не исследователями» становятся явно выраженными (что отражается на результатах сравнения студентов, обучающихся на четвертом курсе). Однако развитие таких компонентов самоорганизации, как «целеполагание» и «волевые усилия», связано, скорее, с учебной деятельностью, так как различия по данным шкалам проявляются в группах разных курсов. Поэтому можно сказать, что исследовательская деятельность способствует развитию определенной совокупности качеств личности, но в то же время предъявляет определенные требования к личности исследователя, его потенциалу.

*И. Г. Подгайская*

## **ОБРАЗЫ РОДИТЕЛЕЙ У БОЛЬНЫХ ГЕРОИНОВОЙ НАРКОМАНИЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

Неуклонный рост числа наркозависимых больных, разрушение как физического, так и морального здоровья и материального благополучия не только самого больного, но и его микро- и макросоциального окружения, обуславливает обращение к теме химических аддикций. Среди факторов, влияющих на возникновение зависимости, многие авторы выделяют родительскую семью. Семья вносит огромный вклад в развитие индивида как личности, в формирование его внутреннего мира. Образы родителей, формирующиеся в детстве, являются частью внутриспсихических структур индивида, носителями морально-этических норм, идеалов и поведенческих стереотипов, на основании которых индивид строит свою жизнь и взаимодействие в социуме. На наш взгляд, строить эффективные программы реабилитации, связанные, в частности, с гармонизацией отношений в семьях наркозависимых, можно только опираясь на понимание образов родителей в глазах пациентов.

Целью исследования являлось сравнение образов родителей у больных героиновой наркоманией из полных и неполных семей. Необходимо отметить, что приведенные ниже данные являются частью более масштабного исследования.

Исследование проводилось при помощи методики «Семантический дифференциал» («СД») Ч. Осгуда, изучались параметры: «Я», «Моя мать», «Мой отец»; анализу подвергались стандартные шкалы методики: «Оценка», «Сила», «Активность». Для изучения представлений испытуемых об отношении к ним отца и матери был использован принцип методики исследования самооценки по Дембо–Рубинштейн; оценивались следующие параметры: «Интерес», «Директивность», «Равнодушие», «Враждебность», «Непоследовательность». При описании личностных особенностей испытуемых были использованы данные «Я-структурного» теста Г. Аммона. Объектом исследования являлись больные с героиновой зависимостью – 79 человек (37 женщин и 42 мужчины). Средний возраст наркозависимых составлял  $30,4 \pm 0,49$ . Около 50 % больных имели обоих родителей, остальные, начиная с подросткового возраста, только мать; 60 % проживали совместно с родителями. 70 % пациентов отмечали обстановку в семье как напряженную, угнетающую, с периодически возникающими сильными скандалами.

При сравнении образов родителей в группах зависимых мужчин из полных и неполных семей по Т-критерию Стьюдента выявлено единственное различие по параметру «Интерес» отца. Мужчины из неполных семей считают, что отец проявлял к ним меньший интерес, чем мужчины из полных семей. В группах зависимых женщин из полных и неполных семей выявлено различие по шкале «Непоследовательность» матери. Женщины из полных семей представляют отношение к себе матери более последовательным, чем больные из неполных семей.

После проведения интергестового корреляционного анализа были получены значимые корреляции шкалы «Интерес» отца в исследуемых группах мужчин и шкалы «Непоследовательность» матери в группах женщин. Рассмотрим некоторые из них. Шкала «Интерес» отца в группе мужчин из полных семей положительно взаимосвязана со шкалой конструктивного нарциссизма ( $r = 0,777$ ,  $p < 0,01$ ). То есть высокий интерес со стороны отца взаимосвязан с позитивным представлением больного о себе, собственной значимости. В группе женщин из полных семей параметр «Непоследовательность» матери отрицательно коррелирует с параметром конструктивная «Сексуальность» ( $r = -0,651$ ,  $p < 0,05$ ), т. е. более последовательное отношение матери взаимосвязано с развитием у дочери способности успешного преодоления не только преедипального, но и последующих эдипального и пубертатного возрастных кризисов.

В заключение следует отметить, что у больных с химическими зависимостями из полных и неполных семей существует общность представлений о родителях. Она характеризуется низкими значениями оценок образов обоих родителей по всем изученным параметрам, причем наибольшее эмоциональное отвержение больные проявляют в отношении отца, в то время как мать принимают эмоционально более тепло. Оценка образов родителей в целом не связана с наличием полной или неполной семьи у аддикта. Образы родителей обнаруживают взаимосвязи с уровнем оценивания больными себя по всем изученным параметрам.

Парадоксальное отсутствие большого количества отличий образов родителей у наркозависимых из полных и неполных семей предполагает, что отсутствие отца у подростка менее влияет на его последующее представление о родителях, чем факт его отсутствия в более ранний возрастной период. Это может быть предметом дальнейшего изучения.

*Е. В. Романова, О. В. Волкова*

## **ТИПЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ И ОСОБЕННОСТИ ЛЮБВИ К ПАРТНЕРУ**

Детство – важный период жизни человека. В детстве формируется представление не только о мире и о других людях, но и о самом себе. Главную роль в этом процессе играет самое первое окружение ребенка – это семья. Согласно психоаналитической теории, в самом раннем детстве на основе взаимоотношений с родителями, главным образом с матерью, закладывается основа психического здоровья личности и почва для последующих взаимоотношений с людьми. Именно мать является первым объектом привязанности ребенка, поэтому удовлетворенность этими первыми отношениями влияет на способность устанавливать отношения с людьми во взрослом возрасте. В литературе мало исследований, которые рассматривают взаимосвязь особенностей отношений с родителями в детстве и особенностей проявления любви к партнеру. В этих исследованиях в основном используются методики, отражающие мнение родителей о своем отношении к детям, либо мнение подростков об отношении к ним родителей.

В данной работе для изучения отношения между детьми и родителями исследовались представления уже взрослых людей об отношении к ним родителей. Также была исследована двухфакторная модель индивидуальных различий в привязанности К. Бартоломью, Л. Горовиц (1991). Эта модель позволяет выделить 4 типа привязанности на основе измерения межличностной тревожности (степени уверенности или неуверенности в надежности и отзывчивости значимого лица) и избегание близости (уровня дискомфорта переживаемого при психологическом сближении с другим человеком).

Целью работы было выявление типов эмоциональной привязанности к родителям в связи с особенностями проявления любви к партнеру. В исследовании были использованы следующие методики:

1. Модифицированная методика «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р.К. Фрейли.
2. Опросник отраженного родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, модифицированный Е.В. Романовой и М.В. Галимзяновой.
3. Анкета «Защитные комплексы» М.В. Галимзяновой.
4. Опросник межличностных отношений В. Шутса.
5. Опросник «Стили любви» по К. Хендриксу.
6. Опросник «Триада любви» Р. Стернберга.

В исследовании приняли участие 25 человек, из них 9 мужчин, 16 женщин в возрасте от 18 до 50 лет. Испытуемые были поделены на четыре группы в зависимости от сформированного типа привязанности: с надежным, ненадежным, зависимым и избегающим типами привязанности.

В результате исследования установлено, что способность к созданию близких доверительных отношений во взрослом возрасте связана со степенью принятия родителями в детстве. Ощущение неприятности себя родителями способствует формированию ненадежного типа привязанности, что характеризуется избеганием близких отношений и недоверием в партнерских отношениях. Напротив, ощущение принятости родителями формирует надежный тип привязанности. В результате полученных в детстве травм отвержения, покинутости, униженности, основанных на субъективном ощущении неприятности родителями, формируется защитный комплекс избегания привязанности, наиболее ярко выраженный у испытуемых с ненадежным типом привязанности. Испытуемые с надежным типом привязанности, принятые родителями такими, какими они являются, не склонны к избеганию близких отношений, к зависимому поведению и чрезмерному контролю, который определяется недоверием в отношениях.

Установлено, что высокий уровень тревожности и избегания близких отношений, т. е. ненадежный тип привязанности, определяет склонность людей к таким стилям любви, как Мания, Эрос, Людус. Люди с ненадежным типом привязанности больше требуют любви от партнера, чем любят сами, для них характерна одержимость любовью, зависимость от объекта любви, вместе с тем большую роль играет физическое влечение, также предпочтение может отдаваться игровым отношениям в любви, которые не предполагают близости, глубины чувств, ответственности. Испытуемым с надежным типом привязанности больше свойствен стиль любви Сторге, который подразумевает постепенное развитие душевной и физической любви на основе дружбы.

*Л. В. Рыкман*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КРИЗИСА ПЕРВОКУРСНИКА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ССУЗов).**

Студенческий период играет важнейшую роль в становлении профессионального самоопределения. Молодым людям приходится преодолевать множество трудностей и противоречий, чтобы принять из-

менения в себе и сформировать готовность к изменениям последующей жизни. Особый путь профессионального становления представляют собой студенческие годы в средних специальных учебных заведениях (ССУЗ). Мы предполагаем, что основа благополучной адаптации в ССУЗ и успешного освоения учебно-профессиональной деятельности закладывается на первом курсе в процессе разрешения так называемого «кризиса первокурсника».

Целью нашего исследования является изучение психологического содержания кризиса первокурсника среднего учебного заведения. Соответственно цели исследования был подобран методический инструментарий. Анкету кризисных событий В. Манукян, методику М. Гинзбурга «Привлекательность профессионального будущего», методику ПЭН О. Копиной (удовлетворенность жизнью и удовлетворение основных жизненных потребностей) использовали для определения кризисных переживаний студентов. Для изучения ситуации профессионального самоопределения использована разработанная нами анкета.

В исследовании приняли участие 122 студента первых курсов колледжей г. Санкт-Петербурга. С помощью кластерного анализа были выделены две группы студентов: 1) студенты с высокой степенью выраженности кризисных переживаний, 49 чел. (40,2 %) и 2) с низкой степенью выраженности кризисных переживаний, 73 чел. (59,8 %). Для анализа достоверных отличий двух групп по показателям профессионального самоопределения использовали t-критерий Стьюдента.

Исследование показало, что группа первокурсников с сильными переживаниями кризисов характеризуется выраженностью проявлений кризиса идентичности (73,8 балла), такого как: переживание своего «образа-Я» («какой Я?», «каким мне быть?» и т. п.), проявлений кризиса бесперспективности (71,9 балла): отсутствие заметно привлекающих целей в будущем, неопределенность, непредсказуемость будущего, трудности определения направлений развития в будущем и переживаний кризиса опустошенности (71,1 балла): ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности, трудности ориентировки в сложном потоке событий, переживание недостаточной осмысленности жизни. Для группы с низкой выраженностью кризисных переживаний в большей степени характерны кризисы опустошенности (40,7 балла.) и нереализованности (39,4 балла): обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни, сожаление по поводу упущенных возможностей.



Для обеих групп кризисные переживания вхождения во взрослость характерны в меньшей степени, чем другие кризисные переживания. Исследование удовлетворенности жизнью и степени удовлетворения основных жизненных потребностей показало, что в группе с выраженными кризисными переживаниями эти показатели существенно ниже по сравнению с группой, у которой степень выраженности кризисов ниже ( $p < 0,01$ ). Все показатели соответствуют высоким и средним значениям таблицы норм и свидетельствуют о психологическом благополучии первокурсников.

Анализ показателей привлекательности профессионального будущего в группах с выраженными и низкими кризисными переживаниями демонстрирует достоверные отличия. Так, негативные эмоции: страх и тревога значительно выше, а уверенность ниже в группе с выраженными переживаниями кризисов по сравнению со второй группой ( $p < 0,01$ ). Группа первокурсников с выраженными кризисными переживаниями (22,4 %) ниже оценивают уверенность в правильности выбора профессии (35,2 %), чем 2 группа. Студенты, переживающие кризис (28,6 %), ниже, чем студенты 2 группы (45,7 %), оценивают возможность того, что выбранная профессия поможет реализовать их потенциал.

Наше исследование показало, что на первом курсе наиболее значимыми являются переживания кризисов идентичности, бесперспективности и опустошенности. В группах первокурсников с выраженными проявлениями кризисных переживаний снижается общая удовлетворенность жизнью, уверенность и повышаются негативные эмоции по отношению к профессиональному будущему. Таким образом, на первом курсе рекомендуется проводить специальные программы психологической поддержки студентов, остро переживающих кризис.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00490а.*

*А. Г. Самохвалова*

### **СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА**

Поведение ребенка в ситуации затрудненного общения обусловлено спецификой его коммуникативной активности. Коммуникативная активность – это способ, форма и мера взаимодействия субъекта общения с партнерами в коммуникативной ситуации, в ходе которого про-

исходят взаимные изменения и развитие всех участников общения. С одной стороны, через коммуникативную активность ребенок выражает свою индивидуальность, неповторимость, с другой стороны, коммуникативная активность направлена на преодоление возникающих коммуникативных трудностей.

В качестве компонентов коммуникативной активности мы рассматриваем смысловой (потребности, мотивы, интересы, формирующие личностные смыслы участия в общении); проективный (целеполагание, планирование коммуникативных действий, предвосхищение результата); регулятивный (самоконтроль, саморегуляция в общении); динамический (непосредственное исполнение коммуникативных действий); рефлексивный (анализ результативности и оптимальности собственных коммуникативных действий, ориентация на самосовершенствование). Каждый структурный компонент коммуникативной активности выполняет специфические функции, интеграция которых обеспечивает целостный коммуникативный процесс.

В нашем исследовании мы определяли, как ведут себя дети в ситуациях затрудненного общения. В качестве респондентов выступали дошкольники, младшие школьники и подростки (в каждой возрастной группе по 70 человек).

Наблюдение и контент-анализ детских высказываний позволили выделить основные формы коммуникативной активности в ситуациях затрудненного общения: • хаотичную, характеризующуюся неосознанностью коммуникативных целей, спонтанностью коммуникативных действий, отсутствием самоконтроля и рефлексии в общении; • защитную, направленную на предотвращение нарушения внутренней устойчивости ребенка, нормального течения его психологической жизни и поведения под влиянием нежелательных и социально вредных последствий общения; • деструктивную, направленную на разрушение межличностных отношений, на обвинение, подавление собеседников, агрессию и аддиктивное поведение; • преодолевающую, направленную на осознание и преодоление коммуникативных трудностей; на самоизменение, оказание влияния на партнеров по общению и преобразование коммуникативной ситуации; на конструктивное устранение травмирующих эмоциональных переживаний; • исследовательскую, направленную на апробацию новых моделей коммуникативного поведения; творческую самоактуализацию в общении; на выбор оптимального коммуникативного поведения.

Различные формы коммуникативной активности ребенка обуславливают специфику коммуникативного развития: прогрессивного, ре-

грессивного или ненаправленного. Прогрессивное коммуникативное развитие обеспечивается преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности, направленными на развитие атрибутивных свойств субъектности (смыслообразование, индивидуализация, самопринятие, толерантность, креативность, свобода выбора коммуникативных действий, рефлексия, коммуникативное самосовершенствование) и актуализацию коммуникативного потенциала ребенка (индивидуально-своеобразной системы задатков коммуникативного развития, которая может быть раскрыта, благодаря продуктивной коммуникативной активности субъекта общения). Коммуникативный регресс обусловлен преобладанием и устойчивостью в процессе общения ребенка защитных и деструктивных форм активности, которые тормозят развитие всех атрибутивных свойств субъектности и блокируют коммуникативный потенциал ребенка, препятствуя развитию и актуализации коммуникативных задатков.

И, наконец, хаотичная коммуникативная активность обуславливает процесс ненаправленного коммуникативного развития. В данном случае сам ребенок не является генератором коммуникативных целей и программ, не готов к осмысленному преобразованию процесса общения. Коммуникативная активность рассматривается нами как механизм развития (деформации или стагнации) субъектных свойств ребенка и перехода потенциальных коммуникативных качеств в актуальные. Психологическая помощь ребенку в образовательном пространстве должна заключаться в стимулировании конструктивной коммуникативной активности, обучении навыкам рефлексии и способам преодоления коммуникативных трудностей.

*А. С. Седунова*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: ФЕНОМЕН АТРИБУЦИИ**

Рассматривая процесс становления профессионального мировоззрения психолога, в процессе которого происходит совмещение различных «пластов» информации, включающих, по современной терминологии, как «обыденные», житейские психологические знания, так и научные знания и представления о практических приемах, сформированные в результате личного профессионального опыта, можно предположить взаимосвязь мировоззренческих диспозиций, характеризующих индивидуальный опыт конкретного специалиста и стилевых характеристик его мышления.

Атрибутивные процессы – одна из составляющих взаимодействия, и роль мировоззренческого компонента, личностного фактора в работе этих механизмов достаточно велика. В определенной степени атрибутивные процессы противостоят и в то же время дополняют формализованные научные знания – ведь атрибуция «включается» в процесс познания, когда причины поведения объекта не могут быть однозначно интерпретированы исходя из наличной информации о нём. При этом атрибутивные теории предлагают целый ряд объяснений процесса познания: в работах Э. Джонса и К. Дэвиса рассматриваются логически обусловленные факторы ошибок в объяснении причин действий других людей: уникальность или типичность; социальная желательность; тип атрибуции и позиция субъекта восприятия. М. Мартинко с соавторами обнаружили, что атрибутивные процессы объясняют значительный объем различий в установках и поведении руководства. Рассматривая современные теории атрибуции, мы склонны согласиться с точкой зрения Плауса Скотта, что теория атрибуции стала нормативной теорией оценки (идеализированной теорией о том, как люди должны поступать), но в отличие от других теорий, например, теории ожидаемой полезности, она применяется и как описательная модель повседневного поведения (Скотт, 1998).

Согласно обзору В.А. Янчук, разработка основ теории атрибуции начиная с 1950-х гг. и связана с такими теоретическими конструкциями, как: F. Heider (1958) – теория наивного психолога; Jones и Davis (1965) – теория корреспондирующего выведения; Kelley (1967) – ковариационная модель; Schachter (1964) – теория эмоциональной лабильности; Bem (1967, 1972) – теория самовосприятия; Weiner (1979, 1985) – теория атрибуции; Abrahamson (1982) – индекс глобальности; Deschamp (1983), Hewstone (1989), Jaspars (Hewstone и Jaspars, 1982; 1984).

Приведем результаты ряда других исследований атрибутивных процессов в профессиональной деятельности: так, С. Плаус провел почтовый опрос знаменитых психоаналитиков, специалистов по бихевиоральной терапии и контрольной группы испытуемых с целью изучения стиля атрибуции. Выяснились профессионально обусловленные особенности. В частности, психоаналитики имели тенденцию акцентировать личностные предпосылки, а бихевиористы и представители контрольной группы – ситуационные и диспозиционные факторы. Интересен и установленный С. Плаусом факт о тенденции психоаналитиков интерпретировать гипотетические проблемы, касающиеся других людей (клиентов и т. д.), как психологические отклонения, а аналогичные проблемы, касающиеся себя – с физиологической точки зрения.

Однако Д. Майерс приводит обнадеживающие результаты экспериментов Флетчера: студенты, изучающие психологию, трактуют поведение людей менее упрощенно, чем студенты с аналогичными способностями, изучающие естественные науки. Итак, стили атрибуции могут стать причиной индивидуальных искажений профессионального мышления, взаимодействуя с другими характеристиками профессионального сознания и познания.

Перспективным направлением является анализ атрибутивных процессов с позиций стилевого подхода. Вопрос о соотношении разных стилей и возможности их интеграции в единую инструментальную систему личности рассматривался в работах зарубежных и отечественных авторов (например, монография «Стиль человека», 1998). Были разработаны новые категории, связанные с понятием «стиль», например, стиль активности (Б.А. Вяткин) и эмоциональный стиль (Л.Я. Дорфман); расширены исследования когнитивных стилей; разработана концепция стилей саморегуляции (В.И. Моросанова). Стилевой подход позволяет решать прогностические, диагностические задачи, рассматривать системообразующие возможности стилевых характеристик. Результаты позволят определить профессионально-типовые и индивидуально-ориентированные перспективы психологического сопровождения на каждом этапе становления профессионального мышления в контексте профессиональной подготовки молодых специалистов.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-36-00376а2.*

*Л. Э. Семенова*

## **ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ЭТАПАХ РАННЕГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Развитие психики в условиях дизонтогенеза осуществляется в ответствии как с общими, так и специфическими относительно нормального психического развития закономерностями (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновка и др.). При этом, согласно данным современной коррекционной психологии, это положение оказывается справедливым не только для когнитивной сферы, но и для сферы личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

В частности, в рамках нашего исследования, посвященного проблеме становления гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза (на примере детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью), были установлены следующие факты:

Процесс вхождения в гендерную культуру общества, становления и проявления гендерной субъектности имеет единую логику как у детей с нормальным психическим развитием, так и у их сверстников с ограниченными возможностями здоровья, заключающуюся в сходстве содержательных аспектов их гендерной социализации, определяющей репродуктивный характер гендерной субъектности старших дошкольников и младших школьников, воспроизводящей жестко стереотипные культурные стандарты, включая линзы андроцентризма и гендерной поляризации (С. Бем), нормы профессиональной самореализации, физической и эмоциональной твердости мужчин (Ш. Берн), внешней привлекательности и ведения домашнего хозяйства женщин.

Кроме того, в числе общих особенностей были обнаружены тенденции увеличения по мере взросления детей с нормальным психическим развитием и с ограниченными возможностями здоровья субъективной значимости категории пола при ее использовании в процессе социального познания, а также неравномерности овладения девочками и мальчиками старшего дошкольного и младшего школьного возраста культурными знаками своего и другого пола, при которой имеет место лучшая осведомленность всех детей о нормах и стандартах своей гендерной группы.

В качестве иллюстрации специфики становления и проявления гендерной субъектности детей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с их сверстниками с нормальным психическим развитием относительно присвоения культурных знаков гендера нами были получены данные, свидетельствующие о: • различной степени овладения социальной категоризацией по культурным признакам пола, возрастающей по мере взросления детей и уменьшения уровня их психического недоразвития; • более медленном по сравнению с нормально развивающимися сверстниками темпе овладения детьми с задержкой психического развития, и особенно при диагнозе «легкая умственная отсталость», распространенными в обществе гендерными нормами и стандартами; • большей жесткости и бедности присвоенных гендерных норм и стандартов и меньшей вариативности собственных гендерных предпочтений по мере увеличения степени интеллектуального недоразвития ребенка и значительном преобладании у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья ориентации на культурные знаки гендера, ярко выраженные внешне (действия и атрибуты лиц женского и мужского пола); • отсутствии в проявлениях гендерной субъектности девочек и мальчиков с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью даже отдель-

ных элементов социального творчества, предполагающего сознательный отход от стереотипных взглядов в плане гендерных представлений и личных гендерных предпочтений; • неуверенности большинства детей с легкой умственной отсталостью в отличие от их сверстников с задержкой психического развития и нормальным психическим развитием в неизменности своей половой принадлежности, низким уровне осознанности ими собственных гендерных предпочтений.

В целом по результатам нашего исследования было установлено, что с момента осознания своей половой принадлежности, и особенно ее необратимости, независимо от уровня психического развития ребенка превращается в субъекта, активно делающего свой гендер в ситуациях социального взаимодействия по модели содержания присвоенных им культурных знаков гендера, что находит свое проявление в таких эффектах саморепрезентации гендерной субъектности, как вербальная саморепрезентация образа Я, желания и притязаний.

Иными словами, уже в период детства в этих социально конструируемых личностных феноменах находят свое отражение те гендерные нормы и стандарты, которые становятся внутренними регуляторами поведения девочек и мальчиков как в условиях онто-, так и дизонтогенеза.

*И. В. Серафимович*

### **КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ**

Творчество необходимо в профессиях типа «человек–человек». Оно способствует продуктивной работе, взаимодействию с начальством, построению отношений в коллективе. Если работник – творческий человек, его деятельность принесет ценные плоды, он сможет легко уладить любую конфликтную ситуацию, как с клиентами, так и с коллегами. В современном мире специалисту любой профессии требуется применение творчества для достижения высоких результатов. В результате экспериментальных исследований среди способностей личности была выделена способность особого рода – порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Такая способность была названа креативностью. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, определяющую способность к творчеству. Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренно-

сти, творческого мышления внесли такие психологи, как В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин, В.В. Новиков.

Мы взяли две группы испытуемых, одна из которых состоит из работников государственных структур (педагоги и железнодорожники), а другая – из работников коммерческих структур (менеджеры-продавцы и менеджеры-управленцы), и проследили за тем, как они используют свои творческие способности в работе. Например, творчество учителя способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого, менеджеры с помощью творчества развивают компанию, выводят ее на более высокий уровень. Таким образом, можно сказать, что творчество – это эффективное средство для получения экстраординарных результатов.

Цель исследования: изучить взаимосвязь творческих проявлений и умения решать проблемные ситуации у работников профессии типа «человек–человек». Предмет исследования: творческие проявления и умение решать проблемные ситуации. Объект исследования: невербальное и вербальное творчество. Теоретический анализ позволил нам сделать следующие выводы: 1. Творчество является одним из условий высокопродуктивной деятельности. 2. Творческая направленность человека позволяет надситуативно, гибко решать проблемные ситуации. 3. Одним из профессионально важных качеств работников государственных и коммерческих структур является умение проявлять творчество и решать проблемные ситуации, возникающие в производственной деятельности. Гипотезы исследования: 1. Существуют отличия у работников коммерческих и государственных структур по вербальному и невербальному уровням творчества, проявляющиеся в теоретических и практических заданиях. 2. Существует взаимосвязь конструктивного решения проблемных ситуаций, творчества и надситуативности.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 120 человек, из них 60 – работники государственных структур (30 – педагоги и 30 – железнодорожники) и 60 – работники коммерческих структур (30 – менеджеры-продавцы и 30 – менеджеры-управленцы), 99 – женщин и 21 мужчина, возраст от 19 до 62 лет, стаж работы от 0,5 года до 45 лет, с уровнем образования от среднего до высшего.

Методы исследования: 1. Методика диагностики невербальной креативности (Е. Торренс, адаптация А.Н. Воронина, 1994); 2. Методика диагностики вербальной креативности (С. Медник, адаптация А.Н. Воронина, 1994); 3. Метод описания проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В.Серафимович). Полученные данные анализировались по принципу



экспертных оценок по двум критериям: ситуативности–надситуативности (М.М. Кашапов); правильности решения (С.А. Гильманов).

Полученные выводы:

1. Вербальная креативность при решении тестов связана с оригинальным нестандартным подходом к решению творческих практических задач. Продуктивность решения зависит от сочетания вербального и невербального творчества. Оригинальность решения оценивается по адекватности реальной ситуации.

2. На надситуативность решения влияет в большей степени невербальная составляющая креативности, которая связана с глубоким и полным анализом.

3. Вербальная креативность, проявляющаяся при решении проблемных ситуаций, позволяет добиваться надситуативности не только за счет критериев надситуативного анализа, но и за счет включения в процесс решения невербальной составляющей творчества.

4. У работников коммерческих структур выше вербальное и невербальное творчество, выше надситуативность решения за счет критериев надситуативности – адекватности и обоснованности.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а*

*Е. А. Силина, Т. А. Попова*

## **ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ЗРЕЛОМ И ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ**

Дифференциально-психологический подход к исследованию онтогенеза интегральной индивидуальности подчиняется тем же основным закономерностям возрастного развития, которые приняты в психологии развития в целом – гетерохронности в развитии психических характеристик, взаимодействия критических и литических периодов, микровозрастных сдвигов в психофизиологических функциях, соотношения возрастного и индивидуально-типического в развитии, интра- и интериндивидуальных изменений, выделения периодов оптимумов и пессимумов и др. Исходя из принципов интегрального развития индивидуальности, выделенных В.С. Мерлиным (1971), можно говорить о необходимости уточнения и спецификации принципов и показателей возрастного развития. Так, структура индивидуальности вне онтогенетической динамики выступает только как дескриптивная, и лишь при рассмотрении развития достигается объяснительность ее образования,

функционирования и движущих сил, ее порождающих. Исследования индивидуальных особенностей психофизиологических характеристик взрослых и пожилых людей до настоящего времени весьма незначительны.

В соответствии с принципами онтогенетического исследования индивидуальности и показателями возрастных изменений мы организовали исследование методом «поперечных срезов» интегральной индивидуальности зрелых (50–60 лет, 110 чел.) и пожилых (60–70 лет, 80 чел.) людей. Изучались особенности психодинамических (опросник ОСТ В.М. Русалова) личностных характеристик (методика СЖО Д.А. Леонтьева, опросник 16 PF Кеттелла), сформированность готовности к освоению возрастнo-временных изменений (опросник Н.С. Глуханюк и Т.Б. Гершкович).

Выявлены следующие возрастные отличия психодинамических и личностных свойств в изучаемых возрастах.

1. По степени выраженности показателей свойств темперамента установлено, что у 50–60-летних испытуемых по сравнению с 60–70-летними более выражены показатели интеллектуальной и коммуникативной пластичности и интеллектуальной скорости. В то же время у 60–70-летних более выражены моторная и коммуникативная эргичность, моторная пластичность и скорость, эмоциональность моторная, интеллектуальная и коммуникативная.

2. По свойствам личности у 50–60-летних обнаружены большая выраженность общительности (А), интеллекта (В), эмоциональной устойчивости и силы Я (С), сдержанности (F) и конформизма (Q2). У 60–70-летних более выражены факторы нормативности поведения (G), робости (H), жесткости (I), прямолинейности (N), тревожности (O), самоконтроля (Q3) и напряженности (Q4).

3. По шкалам СЖО 60–70-летние испытуемые имеют более высокие показатели, т. е. они в большей мере осознают жизненные цели, проявляют интерес к эмоциональной и процессуальной стороне насыщенности жизни, удовлетворены результатом самореализации, у них более высок показатель локуса контроля управлением жизни.

4. Возрастная динамика внутриуровневых и межуровневых взаимосвязей интегральной индивидуальности представляет собой довольно сложную картину. Несомненным является факт различий в межуровневых взаимосвязях в зависимости от гендера и социального статуса людей зрелого и пожилого возраста. Наиболее существенным является то, что в изучаемом возрастном диапазоне отчетливо проявляются возрастные, индивидуальные и гендерные различия в свойствах

темперамента и личности и взаимосвязях между ними, становится более отчетливым психологический портрет мужчин и женщин.

Полученные факты позволяют говорить, во-первых, о том, что возрастная динамика имеет место в позднем онтогенезе. Во-вторых, различная степень выраженности психодинамических и личностных показателей у мужчин и женщин свидетельствует о сохранении гендерных и индивидуальных различий в позднем онтогенезе на фоне общепсихологического процесса возрастного развития. В-третьих, различия в структурах взаимосвязей в зависимости от социально-семейного статуса (одиноких, находящихся в браке, вдовствующих) свидетельствуют о том, что он может выполнять опосредующую функцию между свойствами темперамента и личности, а стратегии освоения возраста являются важным показателем динамических процессов самосознания людей зрелого и пожилого возраста.

*Я. В. Спиридонов*

### **КОНФЛИКТНАЯ КОНГРУЭНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ**

Реалии современного социума, отраженные в специфическом содержании имманентно присущих интеракций, неизменно обнажают актуальность изучения критериев и условий конструктивной функциональности межличностных противоречий, крайним выражением которых является конфликт. Анализ как теоретического, так и практического конфликтологического материала позволил нам прийти к выводу, что условием действенности конструктивной функциональности конфликта является его осознанная и последовательная реализация, – в противовес стратегиям избегания и насильственного подавления с игнорированием латентных противоречий. Неизбежным следствием последних будет являться деструктивная фрагментарность, усугубленная проблемами диагностики и прогнозирования. Все это, на наш взгляд, отражается в содержании концептуального аппарата конфликтной конгруэнтности. Понятие конфликтной конгруэнтности концептуально берет начало в человекоцентрированной парадигме Карла Роджерса и обозначает соответствие осознания, переживания и сообщения. А.Б. Орлов и М.А. Хазанова понимают конгруэнтность как процесс безоценочного осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражении в поведении способами, не

травмирующими других людей (Орлов, Хазанова, 1993). Вместе с тем категория конгруэнтности предполагает возможность дифференциации применительно к специфическим областям человеческого взаимодействия (Нельсон-Джоунс, 2000).

Таким образом, можно предположить, что в структуре механизма конгруэнтности может иметь место специфическая конфигурация, отражающая совокупность представлений о себе в специфической сфере конфликтного взаимодействия. В соответствии с этим мы выделяем в качестве относительно самостоятельного такое свойство субъекта, как конфликтную конгруэнтность, которое определяется как процесс адекватного осознания своих конфликтных переживаний и их реализации на коммуникативном, поведенческом уровне. Под конфликтными переживаниями мы понимаем спектр эмоций, связанных с противоречиями и проблемами в межличностных отношениях (Спиридонов, 2006).

В структуре конфликтной конгруэнтности мы выделяем три компонента: рефлексивный компонент, компонент реализации и компонент коррекции. Рефлексивный компонент включает в себя когнитивные процессы, направленные на наиболее точную символизацию в Я-концепции собственных конфликтных переживаний и диспозиций. В контексте вышесказанного стоит отметить, что мы имеем дело не просто с искаженным отражением психоэмоциональных процессов и состояний в Я-концепции, а даже, может быть, с относительно автономным их функционированием. Компонент реализации образуется механизмами конструктивной реализации конфликтного потенциала. Он определяется актуальными целями личности в заданном ситуативном контексте.

В традициях гуманистической психологии рассматривать конгруэнтность как совпадение «переживаний» и «сообщения». Вместе с тем, на наш взгляд, принципиально необходимо знание ситуативного контекста с учетом актуальных и стратегических целей. Этот контекст во многом определяется фактором профессиональных целей и задач. Так, это наглядно проявляется в педагогической и управленческой деятельности. Компонент коррекции является наиболее психологически сложным в плане собственной функциональности и, в некоторой степени, отражает психотерапевтические аспекты. Он образуется механизмами реконструкции рефлексивного компонента в пользу большего соответствия поведенческим и психоэмоциональным проявлениям. Он, прежде всего, опирается на процесс скрупулезного анализа содержания обратной связи, отражающей объективные проявления конфликтной активности личности. Именно индикаторы социального «зеркала» являются

в этом отношении тем материалом, который использует компонент коррекции (Спиридонов, 2004–2012).

Предложенная концептуальная модель, на наш взгляд, позволяет актуализировать эвристический потенциал конфликтного взаимодействия в контексте технологий личностного развития. Последнее отражается, прежде всего, в функциональных аспектах конфликтного взаимодействия.

*М. А. Степанова*

### **ОБ ОДНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРЕДМЕТЕ, ИЛИ УРОКИ ПСИХОЛОГИИ В ШКОЛЕ**

Проблема преподавания основ психологии в школе имеет давнюю историю, и в последние несколько десятилетий вновь стал активно обсуждаться вопрос введения уроков психологии в школьную программу. Инициаторами этого движения выступают, с одной стороны, педагоги и родители, а, с другой – сами психологи. В настоящее время интерес к данной проблеме подкрепляется еще и социальной нестабильностью, что выражается в увеличении числа не психологических по природе и сущности задач, для успешного разрешения которых весьма желательно участие психолога. Это не только рост детской наркомании и участвовавшие случаи ухода детей из дома, но и миграция населения, доступность интернета и др.

Практика показывает, что уровень развития психологической культуры наших сограждан пока остается явно недостаточным для обретения ими стабильности и благополучия. Введению уроков психологии предшествует поиск ответов на ряд вопросов. Первым вопросом, на который следует ответить, будет вопрос о составляющих психологической культуры, и вряд ли у кого-либо возникнут сомнения относительно научных знаний как ее необходимого, но не достаточного компонента. Каждый из нас вне зависимости от возраста и рода занятий является носителем житейских сведений касательно разных областей психологии. Эти представления, не будучи включены в систему научно-психологического знания, зачастую не только не помогают, но и мешают адекватному восприятию происходящих в нашей жизни событий.

В практике нынешнего школьного обучения сложилась ситуация, когда факты относительно душевной жизни человека ученик черпает из таких гуманитарных дисциплин, как литература (вспомним

Л.В. Выготского и его понимание искусства как общественной техники чувств), история и обществознание, а теперь еще и мировая художественная культура. Если признать, что этих знаний недостаточно – а иначе не стояла бы так остро проблема повышения психологической грамотности, – то следует говорить о целесообразности введения специального курса по психологии для школьников.

В этом случае – и это будет вторым вопросом, нужно определить место этого учебного предмета, неслучайно названного Г.И. Челпановым общеобразовательным, в общем ряду изучаемых дисциплин. Среди них есть такие общие предметы, как естествознание, обществознание, искусствоведение (МХК), языковедение, и весьма логично «вписать» в этот перечень еще и человековедение. Каждый из названных курсов содержит в себе обобщенные знания, касающиеся соответственно природы, общества, культуры, языка, и в этом списке явно не хватает человека. Конечно, психология не может претендовать на исчерпывающие сведения о человеке, но без представлений о духовной жизни они будут явно неполными.

Следующий, третий вопрос, возникающий в связи с поднятой проблемой, – о специфике психологии как учебной дисциплины. Уроки рисования и физкультуры отличны от уроков русского языка и математики, и необходимо разобраться, к каким из них примыкает психология. А есть еще уроки химии и физики, предполагающие выполнение лабораторных работ. Вряд ли допустимо ограничиться изложением теоретических основ психологии, из которых, как известно, не следуют конкретные рекомендации на разные случаи жизни. По всей видимости, нужно признать необходимость практико-ориентированных занятий. К последним относятся как «лабораторные» исследования объема внимания и пространственной ориентации, так и работа с художественными текстами как источником сведений о душевном мире человека.

Наконец, последний по счету, но не по значимости вопрос – кто и как будет преподавать психологию? Необходимо определиться с учебными программами, что предполагает перекраивание учебного плана и большую работу по подготовке учителей психологии для средней школы. Не стоит забывать указание наших классиков на недопустимость передачи этой функции представителям смежных специальностей – учителям биологии, обществознания и тем более классным воспитателям.

Подытоживая сказанное, следует заметить, что наряду с теоретической разработкой обозначенных выше вопросов непростительно не учитывать источник чисто практических сведений – накопленный кол-

легами опыт преподавания психологии в школе. Как писал в свое время Л.С. Выготский, именно практика заставляет научную психологию перестроить свои принципы. А пока что нужно признать, что одного указания на полезность сведений по психологии оказывается явно недостаточным для введения новой, хотя и общеобразовательной, дисциплины.

*Е. Ф. Талаш*

### **ДИНАМИКА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ**

Современные ученые ведут интенсивную работу по выявлению психологических закономерностей стремления человека к совершенству. Самосовершенствование является естественной потребностью личности. Однако в наши дни этот процесс приобрел амбивалентный, часто даже патологический характер. Научное сообщество сформулировало данную проблему как «феномен перфекционизма» (от лат. *perfectio* – «совершенство»). Исследователи выдвинули логичное предположение об отрицательном влиянии перфекционизма на отношение к себе россиян. Однако данная гипотеза носит умозрительный характер, требующий эмпирической проверки.

Именно в этой связи нами было проведено изучение связи перфекционизма с различными параметрами самооотношения студентов. Перспективное на сегодняшний день направление научной деятельности по раскрытию психологической специфики функционирования перфекционизма в студенческой популяции разрабатывается такими исследователями, как: Д.А. Андрусенко, Т.Л. Валуйская, С.В. Воликова, Н.Г. Гаранян, Э.В. Дондупова, Я.Г. Евдокимова, Я.О. Жебрун, М.С. Косороткина, Т.Л. Миронова, М.В. Москова и А.Б. Холмогорова.

Повышенный научно-исследовательский интерес к психологическим проблемам учащейся молодёжи определяется современной ситуацией нестабильности общественно-экономических отношений, провоцирующей увеличение психологических нарушений у молодых людей. Процесс профессионального обучения часто сопряжен с эмоциональными расстройствами у студентов ввиду их подверженности систематическому стрессу в ходе сессионных испытаний. Группой риска при сдаче зачетов и экзаменов являются студенты-перфекционисты,

для которых оценочная ситуация является экстремальной, поскольку они гиперчувствительны к критике.

Несмотря на значительную разработку российскими учёными психологических особенностей студентов-перфекционистов, вплоть до настоящего времени не выявлены возрастные закономерности проявления перфекционизма в юношеской среде, а также специфика отношения к себе носителей перфекционных тенденций. В свою очередь, это необходимо для эффективной целенаправленной работы по коррекции болезненных симптомов перфекционизма в конкретных возрастных группах, что и определяет актуальность проведённого исследования.

К сбору эмпирических данных были привлечены 230 респондентов, учащихся в учреждениях различных образовательных уровней: начальное, среднее и высшее профессиональное. Среди них 88 юношей и 140 девушек, еще 2 человека не указали свою половую принадлежность. Средний возраст испытуемых составляет  $19 \pm 1,7$  лет. В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: «Многомерная шкала перфекционизма» (автор – R.O. Frost), адаптированная В.А. Ясной и С.Н. Еникополовым, «Опросник самооотношения» (автор – В.В. Столин).

Математическая обработка полученных данных осуществлялась посредством коэффициента корреляции Спирмена при помощи пакета компьютерных программ Statistica 6.0. Анализ эмпирических массивов обнаруживает достоверную отрицательную корреляцию возраста с итоговым значением «Многомерной шкалы перфекционизма» ( $-0,233$ ), а также со шкалами «обеспокоенность ошибками» ( $-0,170$ ), «личные стандарты и родительские ожидания» ( $-0,136$ ) и «родительская критика и сомнения в действиях» ( $-0,184$ ). Таким образом, возрастная динамика перфекционизма заключается в снижении стремления к совершенству по мере взросления человека. При изучении взаимосвязи перфекционизма с особенностями отношения к себе студентов выявлены значимые отрицательные корреляции ( $p < 0,05$ ) с большинством параметров самооотношения. Так, перфекционизм обратно связан с «самоуважением» ( $-0,279$ ), «аутосимпатией» ( $-0,285$ ), «ожидаемым отношением от других» ( $-0,285$ ), «самоуверенностью» ( $-0,200$ ), «отношением друг к другу» ( $-0,164$ ), «самопринятием» ( $-0,200$ ), «саморуководством» ( $-0,155$ ), «самоинтересом» ( $-0,208$ ) и «самопониманием» ( $-0,227$ ). Существует и достоверно положительная корреляция перфекционизма с «самообвинением» ( $0,375$ ). То есть высокий уровень перфекционизма



предполагает склонность студентов к самокритике, а также наличие в их самосознании негативного представления о себе.

Таким образом, обнаружена взаимосвязь негативного самоотношения и стремления к совершенству в студенческой среде. Однако остается открытым вопрос о причинно-следственных связях данных явлений. До сих пор не очевидно: предъявление чрезвычайно высоких требований к себе приводит к формированию негативной Я-концепции или отрицательное отношение к себе стимулирует человека к самосовершенствованию.

*Ю. В. Тищенко*

### **ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В психолого-педагогической литературе под ценностями личности понимаются критерии, используемые людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий. Как показывают психологические исследования, в раннем юношеском возрасте система ценностей молодых людей характеризуется динамичностью: освоение социальных ролей, стремление к переменам, поиск идентичности. Факт такой динамики фиксируется в исследованиях К.А. Абульхановой, Б.С. Братуся, М.Р. Гинзбург, А.Н. Бражниковой, О.С. Дейнека, В.Н. Пищука, Ю.В. Тищенко и др. На формирование ценностной системы личности влияют разнообразные факторы.

Одно из первых мест в раннем юношеском возрасте (период с 15 до 18 лет) занимает выбор профессионального развития (продолжение обучения в школе, поступление в ССУЗ, ВУЗ). Поступив в вуз, многие юноши и девушки, оказываются в иной социальной ситуации. Особенности системы обучения в вузе, городская среда, преобладание большого количества автономных контактов и в результате снижение контроля, непосредственного социального регулирования, могут привести к изменению системы ценностей, дезориентации, создать ситуацию «морального вакуума».

Проблемой нашего исследования, таким образом, выступила динамика ценностей личности студентов раннего юношеского возраста, юношей и девушек, обучающихся в высшей школе. Общее число выборки составило 213 чел. Среди них студентов 1 курса: 59 юношей и 61 девушка, студентов 2 курса: 45 юношей и 48 девушек. Объектом эмпирического исследования выступили четыре группы испытуемых,

юношей и девушек, динамика ценностей которых изучалась на протяжении первых двух лет обучения в высшей школе. Для определения ценностей были использованы методика ранжирования ценностных ориентаций, разработанная Н.М. Лебедевой, и методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца. Для определения достоверности различий между группами респондентов использовался непараметрический U-критерий Вилкоксона–Манна–Уитни. Для расчета статистической значимости средних величин применялся критерий Стьюдента (ts). Достоверность различий ценностей между сравниваемыми группами респондентов проверялась методом ранговой корреляции Спирмена. При обработке данных использовался статистический пакет Statistica 5.1.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В целом внутригрупповые различия между ценностями юношей и девушек 1 и 2 курсов больше выражены у студентов 1 курса (для юношей коэффициент ранговой корреляции  $r_s = 0,20$ , для девушек  $r_s = 0,25$  при  $r_{s_{кр}} = 0,68$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $0,83$  ( $p \leq 0,01$ )). Ко второму курсу ценностные системы юношей и девушек сближаются, становятся менее поляризованными. Эта статистическая тенденция проявляется в большей схожести ценностных систем за счет ее изменения, что можно объяснить взрослением, связанным в том числе с переменой условий вузовского обучения по сравнению со школьным. Остаются такими же средние показатели четырех ценностей, занимающих неизменные позиции. К ним относятся следующие: «здоровье», «крепкая семья» на первых ранговых позициях и «жить со своим народом», «спасение души» – на последних.

2. Основное содержание динамики заключается в снижении собственно нравственной основы поведения, нивелирования категории «совесть». Здоровье, крепкая семья, интересная работа – регуляционная основа, заполняющая образовавшийся «моральный вакуум».

3. Приоритетной ценностью–целью становится безопасность. Несмотря на возрастание значимости материального благополучия, независимость, самостоятельность и безопасность заменяют гедонистические смыслы. Кроме того, у девушек происходит переоценка ценностно-средств в сторону их феминизации. Так, для девушек большую значимость ко второму курсу приобретает доброта, что отражает стремление к задушевности, сосредоточение внимания на тех феминных качествах личности, которые являются популярными в группе сверстников.

4. Анализ выявленных связей между ценностями, ценностями-целями и ценностями-средствами юношей и девушек позволил более дифференцированно определить их содержание. Индивидуалистическая направленность молодых людей вступает в противоречие с отсутствием внутренней системы саморегуляции, поиском внешней поддержки, что отражает глубокий пласт конфликтных смыслов, требующий дальнейших серьезных исследований.

*Е. Г. Трошихина*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ-СИРОТ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

На сегодняшний день в Санкт-Петербурге проживает около 4 тысяч детей и подростков, лишенных родительского попечения. В городе функционирует 35 образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из них 12 – общеобразовательных, 23 – для детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и интеллекта. Приблизительно у 70 % детей-сирот школьного возраста диагностируется интеллектуальная недостаточность, тогда как в нормальной детской популяции – не более чем у 10 %. Таким образом, проблема развития и полноценная подготовка воспитанников учреждений сиротского типа к самостоятельной жизни в обществе остается актуальной.

Нами было проведено исследование школьников-сирот с психическим недоразвитием (97 чел.), направленное на изучение интеллектуальных и личностных особенностей. Была выявлена значительная обусловленность их поведения эмоциональными факторами. В большинстве своем эти дети эмоционально неустойчивы, тревожны и мрачны. Внутренне они чувствуют себя усталыми, внешне это проявляется в невыдержанности, частых аффективных вспышках, неустойчивом поведении.

Изучение интеллекта с помощью теста Векслера показало значительную вариативность уровня интеллекта. Среднее значение общего коэффициента интеллекта  $M = 77$ , при  $\sigma = 10$ . Коэффициент невербального интеллекта в среднем оказался выше вербального  $M_{\text{неверб.}} = 83$ ,  $\sigma = 11,3$ ;  $M_{\text{верб.}} = 75$ ,  $\sigma = 9,6$ . При анализе соотношения коэффициентов вербального и невербального интеллекта по каждому испытуемому отдельно выявлено, что у 40,7 % детей невербальный интеллект достоверно выше вербального (расхождение между оценками более

10 ед.), а невербальный интеллект ниже вербального только у 16,5 % испытуемых.

Эти данные согласуются с результатами чешских исследователей Й. Лангмейера, З. Матейчика. Они отмечают, что у детей школьного возраста, страдающих депривацией, при общей более низкой продуктивности интеллекта отмечается явное преобладание практического компонента над словесно-понятийным. По мнению чешских исследователей, это означает, что они не умеют целесообразно использовать способности своего интеллекта. На основе исследований Дж. Коэна (цит. по: Анастаси, 1982) нами было выделено три групповых фактора (блока) интеллекта: I – «вербального понимания» (шк. 5, 1, 2, 4), II – «перцептивной организации» (шк. 9, 10), III – «памяти» (шк. 3, 6).

Анализ результатов по выделенным блокам показал выраженное недоразвитие вербального понимания у испытуемых детей при относительно высоких показателях перцептивной организации и сниженных показателях памяти. Из всех рассматриваемых нами интеллектуальных показателей только блок «Память» имеет корреляционные связи с особенностями личности: обнаружена положительная корреляция с факторами тревожности (O), отрицательная – с фактором социальной смелости (H) методики Кеттелла. Также блок «Память» тесно связан с особенностями реагирования в ситуации фрустрации (показатели методики Розенцвейга). Наблюдается прямая связь с импунитивными фиксированными на препятствии реакциями (M, O-D) и обратная – с агрессивными самозащитными реакциями (E, E-D).

Таким образом, чем сохраннее память школьников-сирот, тем более выражены такие личностные особенности, как тревожность, робость, фиксированность на препятствии, тенденция «ухода от конфликта». Как отмечают G. Mandler, B. Kolk и другие, фиксированность на препятствии и снижение гибкости поведения связано с травматическим опытом, который как бы держит «в плену» ребенка. В норме ребенок делает быструю бессознательную когнитивную оценку ситуации с целью найти выход. В случае, когда система памяти перегружена неассимилированными отрицательными эмоциями, ребенок теряет эту функцию аккомодации и антиципации, внешне это выражается в оцепенении, ошеломленности, сдавливании личностного функционирования. Можно заключить, что именно эмоциональные особенности, обусловленные депривационным травматическим опытом: эмоционально-волевая неустойчивость, подавленность, тревожность, фрустрированность, приводят к снижению адаптивных возможностей и дезорганизуют поведение школьников, воспитанников учреждений сиротского

типа. Выявленные психологические особенности школьников-сирот определяют важное направление психотерапевтической работы психолога в учреждениях сиротского типа, а именно, гармонизацию эмоциональной сферы, что будет способствовать актуализации интеллектуальных ресурсов и адаптивных возможностей.

*Н. Д. Узлов*

### **СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

Исследовались социальные ожидания учащихся старших классов и их родителей на этапе, предшествующем окончанию учебы в школе, в котором приняли участие 97 учащихся 10-х классов в возрасте 15–16 лет и их родители в количестве 148 чел. – 93 матери и 55 отцов (55 полных семей и 38 семей, где мать воспитывает ребенка одна). Средний возраст родителей – 42 года. Использовались авторские анкеты-опросники «Мои ожидания» (для подростков), «Ожидания по поводу моего ребенка» (для родителей) и «Мечты, надежды, ожидания» Н.В. Никулиной (2005).

Испытуемым предлагалось оценить степень выраженности 12 личностных качеств по 5-балльной шкале: какими они были 7 лет назад, какими являются в настоящий момент и какими будут, по их мнению, через 7 лет. Указанный временной отрезок (+7 лет) отражает ситуацию, когда старшеклассники начнут полноценную самостоятельную взрослую жизнь (22–23 года). Оценка результатов осуществлялась на основе сравнения суммарных данных. Статистически достоверных различий в оценивании качеств детей между самими подростками и их родителями ни на одном временном отрезке не было выявлено, но установлено, что юноши выше оценивают развитие своих качеств 7 лет назад, чем девушки ( $p < 0,05$ ). В оценивании развития качеств детей матерями-одиночками и матерями, воспитывающими ребенка совместно с отцом, во всех временных отрезках в абсолютных значениях имелась незначительная разница (1,4–3,3 балла): матери-одиночки оценивали развитие качеств детей ниже. С помощью методики «Мечты, надежды, ожидания» выделено 13 категорий ожиданий.

Ранжирование показало совпадение первоочередных социальных ожиданий, связанных с окончанием школы (в большей степени этим озабочены отцы и девушки) и поступлением в вуз (отцы и старшеклассники в целом), созданием семьи (матери и юноши) и поиском работы

(отцы и юноши). 5-ю позицию у родителей и 6-ю у подростков занимала «реализация жизненной цели». При этом юноши проявляли большую амбициозность, чем девушки. Родители были более озабочены профессиональным самоопределением своих детей, чем сами подростки.

С помощью данной методики были изучены эмоциональные переживания испытуемых относительно будущих событий. Установлено, что чувством «радости» окрашены 55 % будущих событий у родителей, и 58 % у детей. Эмоциональная окрашенность в форме тревоги была характерна для 28 % событий, ожидаемых родителями, 22 % – старшеклассниками. Опасения вызывали 10 % ожидаемых родителями событий, и 6 % – детей. Страх перед будущим ощущали 7 % родителей и 8 % детей. Школьники в целом проявляли равнодушные по отношению к 6 % возможных событий (среди них – «профессиональное саморазвитие», «армия», «поиск смысла жизни»). Индифферентного отношения к будущему своих детей из родителей не проявлял никто.

У подростков положительное эмоциональное отношение чаще вызывали такие события, как проведение досуга (93 %), ожидание создания семьи (73 %) и социальная активность (73 %). Тревогой были окрашены события, связанные со сдачей выпускных экзаменов (47 %), поступлением в вуз (36 %), а также ожидания, связанные с построением карьеры (58 %). Эти же события достигали наибольших значений в эмоциональном реагировании на них «страхом» и «опасением». Большие опасения имели ожидания, связанные с поиском работы и предстоящей службой в армии.

У родителей наибольшую радость вызывали следующие ожидания в отношении своих детей: «проведение досуга» (93 %), «построение семьи» (73 %), «социальная активность» (73 %), «саморазвитие» и «стремление к познанию» (67 %). Наибольшую тревогу вызывали: «окончание школы» (47 %), «поступление в вуз» (36 %), «построение карьеры» (58 %); страх – «поступление в вуз» (18 %); «окончание школы» (16 %), «построение карьеры» (14 %); опасения – «служба в армии» (36 %), «поступление в вуз» и «поиск работы» (18 %). При этом эмоциональное отношение к социальным ожиданиям существенно не отличалось в выборке матерей и отцов.

Полученные нами данные показали, что при общем совпадении социальных ожиданий родителей и их детей, оптимистическом настрое в целом, существуют достаточные основания для опасений и беспокойства по поводу будущего. В современных условиях они усугубляются

причинами экономического порядка, реформами в образовании, переходом на двухступенчатый уровень его получения и др.

*А. С. Фомиченко*

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОНИМАНИЯ УЧИТЕЛЯМИ АГРЕССИИ УЧЕНИКОВ ПО ОТНОШЕНИЮ К НИМ**

Исследование посвящено анализу особенностей оценки учителями вероятности совершения агрессивного поступка ученика по отношению к педагогу в силу определенных причин. Учителю общеобразовательной школы предлагалось оценить значимость 42 факторов, обуславливающих агрессивность мальчиков и девочек в отношении педагога в различные возрастные периоды их развития (2, 5, 7, 9, 11 класс). Предложенные шкалы (причины проявления агрессии) были отобраны на основании анализа теоретической литературы. Вероятность совершения агрессивного поступка школьников по отношению к учителю в силу определенных причин с позиции педагогов определялась балльной системой оценок от «1» до «7», где «1» – «совсем не значимо», «7» – «очень значимо». Всего в исследовании приняло участие 200 учителей общеобразовательных школ.

Анализ полученных данных позволил не только выявить основные зоны конфликта проявления агрессии, значимые с точки зрения педагога, но и проследить общую возрастную динамику по каждой из групп. В качестве основных результатов выделим следующее. Предложенные для оценивания учителями причины, побуждающие учащихся к агрессии в отношении педагога, во 2 классе фиксируются учителями как незначительные. Единственной мотивационной доминантой на данном этапе выступает причина «угрозы сообщить родителям о плохом поведении или неуспеваемости ученика». Мы полагаем, что механизмом актуализации детской агрессии в этом случае будет являться страх ребенка потерять любовь родителей. В 5 классе и вплоть до 9-го учителя фиксируют группу причин, отражающих индивидуальные особенности учеников («эмоциональная неустойчивость ученика», «наличие физических или психических отклонений», «невоспитанность, грубость ученика», «низкий уровень самоконтроля»). Снижение значимости данных шкал в 11 классе говорит о становлении системы саморегуляции старшеклассников. На этом же этапе параллельно с индивидуальными проявлениями увеличивается значимость личностных проявлений, которые, по мнению учителей, также обуславливают конфликт агрессивного характера между учеником и учителем.

Чувствительность школьников к личностному пространству и проблематике сохраняется вплоть до 11-го класса. Агрессивные реакции на возможные провокации учителей (оскорбление личности ученика / родителей ученика) в этом случае носят патерналистский характер. Кроме того, по сравнению с младшей школой увеличивается количество причин, характеризующих особенности социализации вне стен школы. Наиболее значимые среди них, по мнению учителей: «неблагополучная атмосфера в семье», «жестокое обращение с ребенком в семье», «неуважительное отношение родителей ученика к учителю», «общение с “плохой” компанией». В 7-м классе возникают конфликтные ситуации, связанные с учебой, следствием которых может стать агрессия ученика по отношению к учителю. В качестве наиболее значимого фактора выступает «необъективная оценка знаний учителем». Достаточно интересные изменения происходят на этапе 9-го класса.

В 9-м классе появляется новый слой причин, отражающий идеологические расхождения подростков с учителями. Важно заметить, что переход на идеологию связан с приобретением значимости социального окружения сверстников: уровень включенности в социальные связи и взаимодействия. Все более чувствительным старшеклассник оказывается к действиям учителя, провоцирующим ответную защитную реакцию школьника на оскорбление педагогом его личного достоинства. Обращает на себя внимание достаточно широкий набор фиксируемых учителями причин: «личная неприязнь учителя к ученику», «оскорбление личности ученика», «навешивание» учителем ярлыков (стигматизация)», «применение физической силы к ученику». В 11-м классе, с точки зрения учителей, основной зоной конфликта является учебная деятельность. Старшеклассник становится уже не объектом, а субъектом педагогического процесса, подвергая тем самым критике профессионализм и авторитет педагога.

В целом приведенные данные позволяют предположить, что особенность понимания учителями причин конфликта агрессивного характера между педагогом и учащимся заключается в видении ими возрастной логики развития ученика: от индивидуального и личностного к групповой идентичности, идеологии и столкновениям с учителем.

*К. С. Харлова, Н. Н. Рождественская*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ**



Во многих исследованиях было показано, что музыка способна значительно влиять не только на психологическое, но и на физиологическое состояние слушателя (Ч. Дизренс, Н. Черкас, Ф. Блум). Как сказал Л.С. Выготский: «Все то, что совершает искусство, оно совершает в нашем теле и через наше тело» (Выготский, 1986). Гуманистические и экзистенциальные психологи определяли организменные реакции как организмический оценивающий процесс, при котором ценности никогда не становятся фиксированными, или ригидными, а переживания точно отображаются в символах, постоянно и заново оцениваются с точки зрения организмического удовлетворения. Многие наши сенсорные или висцеральные ощущения не символизируются, но доступны для осознания, если существует такая потребность. Это касается и таких всецело бессознательных процессов, как регуляция температуры тела, и таких свойственных только человеку функций, как выбор жизненного пути (Роджерс, 2007; Менегетти, 2009). С помощью музыки, сознательно управляя реакциями, человек способен менять как свое состояние, так и состояния других людей.

В XIX в. И.М. Догель установил, что под воздействием музыки меняются артериальное давление, частота сердечных сокращений, ритм и глубина дыхания, как у животных, так и у человека. Известный русский хирург Б.В. Петровский использовал музыку во время сложных операций: согласно его наблюдениям под воздействием музыки организм начинает работать более гармонично. В.М. Бехтерев считал, что музыка положительно влияет на дыхание, кровообращение, устраняет растущую усталость и придает физическую бодрость, а так же говорил об огромном значении музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней жизни.

На основе обобщенного эмпирического материала Б.М. Теплов впервые в отечественной практике с позиций деятельностного подхода проанализировал структуру музыкальности, вскрыл психологическую природу музыкального переживания. Изучив многочисленные высказывания композиторов и писателей (Чайковского, Шопена, Тургенева, Толстого и др.), он показал важную роль эмоций и чувств в качестве предметного содержания музыки, доказав возможность отражения качественного многообразия эмоций в музыке (Теплов, 1947).

С новых позиций рассмотрел коммуникативную природу музыки в связи с ее направленностью на слушателя В.В. Медушевский (Медушевский, 1983). Проводились исследования, где ставился акцент на особом влиянии музыкального ритма произведения на организм слу-

шателя (В.С. Марахасин и В.М. Цехановский), на влияние музыкальных ритмов на биоритмы человеческого мозга (Г. Уолтер, В.И. Петрушин).

Проведенное нами исследование посвящено феноменологии восприятия классической музыки, поэтому мы использовали как опыт феноменологии чувственного восприятия, так и опыт феноменологии интерпретации субъектом своих реакций на прослушивание отрывков классической музыки. Исследование носило экспериментальный характер, и в нем приняли участие 20 испытуемых (10 русских, 10 итальянцев, в возрасте от 22 до 57 лет), которые прослушивали отрывки из произведений Вивальди, Берлиоза, Равеля, Мендельсона, оценивая свое состояние, выполняя тест Люшера и замеры физиологических параметров, давая ассоциации и образы на предъявляемые отрывки.

Была подтверждена гипотеза об изменении организменных реакций участников эксперимента в процессе прослушивания отрывков классической музыки. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между организменными реакциями участников эксперимента, самооценкой состояния и отношением к классической музыке. Статистически значимые различия в организменных реакциях русских и итальянцев носят скорее поведенческий характер и связаны с большей поведенческой экспрессией итальянцев, чем с различиями в организменном восприятии музыкальных отрывков и самооценке испытуемых. Мы обнаружили сходные ассоциации у русской и итальянской части выборки, которые позволили нам сделать вывод о том, что интерпретация музыкальных отрывков не зависит от культурной идентичности и национальности. У тех участников эксперимента, которые смогли осознать организменные реакции и проинтерпретировать возникшие у них ассоциации, оказались выше показатели жизнестойкости, самооценка уровня жизни, настроения.

Таким образом, развитие чувствительности личности в опыте восприятия классической музыки состоит в осознании индивидом своих психофизиологических ощущений и не зависит от национальности, образования и музыкальных предпочтений.

*Л. А. Ясюкова*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования значительное внимание уделяется личностному развитию учащихся, формированию у них социальных навыков и способности к конструктивному сотрудничеству. Значимость социальных навыков для реализации образовательных задач подчеркивается тем, что они возведены в ранг универсальных учебных действий. Разработчики ФГОС утверждают, что полноценное освоение образовательных программ начальной школы требует активного личного включения ребенка в совместную деятельность, умения конструктивно взаимодействовать с партнерами в малой группе. Успешность взаимодействия ребенка зависит не только от его коммуникативных навыков, но и от умения правильно понимать людей, их личностные особенности, мотивы поведения, т. е. от развития его социального интеллекта. Следовательно, одной из важнейших задач современной педагогической психологии является изучение закономерностей становления социального интеллекта в онтогенезе.

В 2010–2012 гг. нами было проведено лонгитюдное исследование становления социального интеллекта младших школьников (1–3 классы). В исследовании приняли участие 45 учеников одной из гимназий Санкт-Петербурга с углубленным изучением математики и английского языка. Психологическая диагностика проводилась трижды: в апреле 2010 г. (в 1 классе), в апреле 2011 г. (во 2 классе) и в апреле 2012 г. (в 3 классе). Для изучения социального интеллекта использовался тест Розенцвейга, дающий информацию о том, способен ли ребенок анализировать проблемы, возникающие в сфере общения, адекватно их представлять и конструктивно разрешать.

Результаты исследования показали, что умение анализировать и конструктивно решать возникающие в процессе взаимодействия проблемы (индекс N-P), слабо развито у учащихся 1-х и 2-х классов, но значительно возрастает к концу обучения в 3-м классе. Напротив, наиболее высокие показатели стандартности поведения (индекс GCR) характерны именно для первоклассников. Они используют стандартные поведенческие паттерны, взаимодействуя с партнерами в малой группе, что не всегда позволяет полноценно решать возникающие в общении проблемы. По мере взросления идет постепенное, хотя и не очень значительное, снижение индекса GCR, т. е. расширяются возможности индивидуализации взаимодействия.

При рассмотрении динамики индексов, составляющих показатель N-P, можно сделать следующие выводы. У учащихся 1-х и 2-х классов очень слабо выражены способности к сотрудничеству (m) и к самосто-

ятельному решению (i) возникающих проблем. Они в большей степени стараются обращаться за помощью к окружающим (e), но далеко не всегда знают, к кому и как обратиться, поскольку значения данного индекса тоже невелики. К концу 3-го класса способность учащихся к сотрудничеству и самостоятельному решению проблем возрастает незначительно, однако вдвое увеличивается индекс, характеризующий умение использовать помощь окружающих людей. Возможно, наиболее интенсивное развитие у младших школьников способности к использованию помощи связано с активизацией их взаимодействия с педагогами в учебном процессе. Сотрудничество ребенка с педагогом не выстраивается «на равных», а осуществляется именно как обращение за помощью и оказание этой помощи.

Возможности развития социального интеллекта были исследованы нами в процессе проведения коммуникативного тренинга с учащимися 2-х классов (11 чел.). В течение 2 недель было проведено 10 игровых занятий, продолжительность каждого 1 час. Дети практически проигрывали различные ситуации, анализировали их особенности и методы решения, обсуждали действия друг друга. Для диагностики использовался тест Розенцвейга. Обследование проводилось до тренинга и через месяц после тренинга. Не было обнаружено никаких изменений индексов N-P и GCR, т. е. тренинг не оказал никакого влияния на развитие социального интеллекта, не изменил стандартных паттернов взаимодействия. Однако общее коммуникативное поведение изменилось: позитивное влияние тренинга сказалось в том, что у ребят достоверно снизилось проявление внешне агрессивных реакций в конфликтах (E). Можно заключить, что развитие социального интеллекта младших школьников, необходимого для реализации совместной деятельности при освоении образовательных программ, представляет собой сложный и длительный процесс, требующий дополнительных исследований.

*Работа проведена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00402а.*