

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 5 № 4

Москва  
2008



## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – д. пс. наук, профессор Зинченко В.П.

### Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.  
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.  
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.  
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.  
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.  
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.  
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.  
д.пс.наук, проф. Перелыгина Е.Б.

д.пс.наук, проф. Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.  
д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.  
д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.  
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.  
д.филос.наук, проф. Шукуратов В.А.  
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.

### Редакционная коллегия

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.  
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.  
(заместитель главного редактора)  
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.  
д.пс.наук, проф. Боговяленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.  
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.

д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.  
д.пс.наук, проф. Егорова М.С.  
член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.  
(заместитель главного редактора)  
д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.  
д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.  
д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.  
д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.  
д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.  
канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.

**Ответственный секретарь** – Белугина Е.В.

**Выпускающий редактор** – Щербакова Л.В.

**Компьютерная верстка** – Кубеш И.В.

### Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 243.  
Ростов-на-Дону, 344038  
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

### Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13  
г. Москва, 129366  
Тел./ факс (495) 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

### **Наши авторы**

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

*Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности

#### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Менджеричкая Ю.А.* Точность эмпатии в ситуациях взаимодействия с представителем другой культуры

*Лабунская В.А.* Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения»

#### **ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Макарова Е.А., Макарова Е.Л.* Формирование системы профессиональных компетенций специалистов в вузе

*Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении

#### **НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

*Дикая Л.А.* Современная психофизиология и мозговые механизмы творчества

#### **МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**

*Акаева Н.Ш.* Психологическая характеристика коммуникативных свойств личности предпринимателя

*Ерохина Е.В.* Эмоциональный интеллект менеджеров: гендерные и возрастные различия

*Жедяев О.Е.* Психологическое сопровождение формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность

*Корнилова Т.А.* Экспериментальное исследование профессионально-личностного развития директора школы как субъекта управленческой деятельности

*Кагермазова Л.Ц.* Манипулятивная и конвенциональная стратегии смыслотехнического воздействия в учебном процессе

*Шумихина А.В.* Взаимосвязь характеристик видов Я-концепции студентов-психологов и особенностей их притязаний

4

11

22

35

48

56

65

71

74

78

82

86

90



<i>Магарамова Б.К.</i> Взаимосвязь нравственного и трудового воспитания в народной педагогике Дагестана	93
<i>Магомедова Б.И.</i> Народный этикет – важный аспект нравственного воспитания	97
<i>Маслова Е.С.</i> Психологическая компетентность менеджера по персоналу как детерминанта выбора стратегий найма сотрудников на работу	100
<i>Ниманихина О.И.</i> Динамика показателей психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательного процесса ДОО	104
<i>Печерская Н.М.</i> Нарративный аспект влияния евангельской керигмы о Христе на происхождение и развитие библейской психологии	107
<i>Погонцева Д.В.</i> Представления современной молодежи о внешней красоте женщины	110



---

## Наши авторы

**Богоявленская Диана Борисовна** – почетный член РАО, заведующей лабораторией «Диагностика творчества» Психологического института РАО, профессор, доктор психологических наук  
Служебный адрес: ул. Моховая, 4, строение 4,  
г. Москва, 125009  
Телефон: (495) 6958876  
e-mail: mpo-120@mail.ru

**Богоявленская Мария Евгеньевна** – старший научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО  
Служебный адрес: ул. Б. Полянка, 58,  
г. Москва, 119180  
Телефон: (495) 9536330  
e-mail: mpo-120@mail.ru

**Менджеричкая Юлия Александровна** – ассистент профессора Института психологии Дортмундского Технического Университета (Германия)  
Служебный адрес: Institute of Psychology, Technical University of Dortmund, Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund  
e-mail: mendzheritskaya@fk14.tu-dortmund.de

**Лабунская Вера Александровна** – зав. кафедрой социальной психологии Южного Федерального университета, профессор, доктор психологических наук  
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 219,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Телефон: (863) 2303237  
e-mail: vlab@aanet.ru



**Макарова Елена Александровна** – профессор кафедры иностранных языков факультета психологии и социальных коммуникаций Таганрогского института управления и экономики, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Петровская, 45,  
г. Таганрог, 347900  
Телефон: (8634) 362583  
e-mail: [helen\\_makarova@mail.ru](mailto:helen_makarova@mail.ru)

**Макарова Елена Львовна** – ассистент кафедры менеджмента факультета управления экономических и социальных систем Таганрогского Технологического Института Южного Федерального Университета

Служебный адрес: пер. Некрасовский, 44,  
г. Таганрог, ГСП-17А, 347928  
Телефон: (8634) 37-17-06  
e-mail: [helen\\_makarova@mail.ru](mailto:helen_makarova@mail.ru)

**Абакумова Ирина Владимировна** – декан факультета психологии Южного Федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 205,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Телефон: (863) 2303207  
e-mail: [psyf@rsu.ru](mailto:psyf@rsu.ru)

**Кагермазова Лаура Цараевна** – доцент кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского университета им. Х.М. Бербекова, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. Чернышевского, 175,  
г. Нальчик, 360017  
Телефон: (8662) 401858  
e-mail: [Laura07@yandex.ru](mailto:Laura07@yandex.ru)



**Дикая Людмила Александровна** – доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии Южного Федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 236,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Телефон: (863) 2303237

e-mail: [ldikaya@psyf.rsu.ru](mailto:ldikaya@psyf.rsu.ru)

**Акаева Наида Шамильевна** – ассистент кафедры социальной психологии Дагестанского государственного университета

Служебный адрес: ул. Гаджиева, д. 43-а, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000.

Телефон: (8722) 68-23-26

e-mail: [dgu@dgu.ru](mailto:dgu@dgu.ru)

**Ерохина Елена Владимировна** – преподаватель кафедры андрагогики ИППК Кубанского государственного университета

Служебный адрес: ул. Ставропольская 149, офис 329, г. Краснодар, 350040

Телефон: (861) 2199647

e-mail: [erokhinae@mail.ru](mailto:erokhinae@mail.ru)

**Жедяев Олег Евгеньевич** – директор автономной некоммерческой организации Карачаево-Черкесского центра общественного развития «Гражданская стратегия»

Служебный адрес: ул. Кавказская, 56, офис 1, г. Черкесск, Карачаево-Черкесская Республика, 369000

Телефон: (8782) 263409

e-mail: [direct@civilstrategy.org](mailto:direct@civilstrategy.org)



**Корнилова Татьяна Альбертовна** – директор муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 81 Пролетарского района г. Ростова-на-Дону  
Служебный адрес: пр. 40-летия Победы, 73,  
г. Ростов-на-Дону, 344111  
Телефон: (863) 2575877  
e-mail: albertovna81@mail.ru

**Шумихина Анна Владимировна** – старший лаборант кафедры психологии личности Южного Федерального университета  
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 239,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Телефон: (863) 2303247  
e-mail: 109601@ctsnet.ru

**Магарамова Бэла Керимовна** – учебный менеджер Дербентского филиала Современной Гуманитарной Академии  
Служебный адрес: пер. Чапаева, 23б,  
г. Дербент, Республика Дагестан, 368600  
Телефон: (87240) 42948  
e-mail: derbent\_muh@mail.ru

**Магомедова Беневша Имамудиновна** – зам. директора по учебной части Дербентского филиала Современной Гуманитарной Академии  
Служебный адрес: пер. Чапаева, 23б,  
г. Дербент, Республика Дагестан, 368600  
Телефон: (87240) 42948  
e-mail: derbent\_muh@mail.ru



**Маслова Екатерина Сергеевна** – начальник управления муниципальной службы Администрации г. Шахты Ростовской области  
Служебный адрес: ул. Советская, 158,  
г. Шахты, Ростовская обл., 346500  
Телефон: (86362) 21730  
e-mail: [maslovaket@mail.ru](mailto:maslovaket@mail.ru)

**Ниманихина Ольга Ивановна** – преподаватель Института психологии, управления и бизнеса Южного Федерального университета  
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 221,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Телефон: (863) 2430611  
e-mail: [Helga273@yandex.ru](mailto:Helga273@yandex.ru)

**Печерская Надежда Марковна** – ассистент кафедры культурологии Ростовского Государственного Строительного Университета  
Служебный адрес: ул. Социалистическая, 162,  
г. Ростов-на-Дону, 344022  
Телефон: (863) 2277566  
e-mail: [nadiepecherski4@mail.ru](mailto:nadiepecherski4@mail.ru)

**Погоцева Дарья Викторовна** – преподаватель кафедры социальной психологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 234,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
Телефон: (863) 2303237  
e-mail: [dashapgn@rambler.ru](mailto:dashapgn@rambler.ru)





**Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.**  
**Особенности развития личности с гармоничным  
и дисгармоничным типом одаренности**

*В данной статье рассмотрены особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности. Описание этих типов развития опираются на положения «Рабочей концепции одаренности». Их выделение связано со сложностью самого феномена одаренности.*

*Задача авторов заключалась в доказательстве того, что возникающие у одаренных детей сложности в поведении, общении и обучении не являются имманентным свойством самой одаренности.*

*В первой части статьи приводятся факты, характеризующие личность подлинно одаренных детей, развитие которых идет по гармоничному типу. Во второй – выделены три группы проблем, определяющих становление личности у детей с дисгармоничным типом одаренности.*

*В заключении авторы показывают, что психологическое сопровождение детей с признаками одаренности, может способствовать переводу ребенка с дисгармоничного на гармоничный тип развития одаренности.*

**Ключевые слова:** одаренность, гармоничный тип, дисгармоничный тип, личность, особенности развития, признаки одаренности, психологическое сопровождение

В «Рабочей концепции одаренности» [6] в соответствии с разработанным понятием одаренности как системным качеством психики уделяется особое внимание структуре личности одаренного ребенка. При градации одаренности рекомендуется иметь в виду, что одаренность следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития. Это связано с тем, что о детях, которые превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Вместе с тем отмечается, что именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Насколько справедливо и обосновано такое мнение? Его принятие порождает естественный вопрос: одаренность – дар или бремя? В свою очередь, это лежит



в основе представлений о природе самой одаренности как следствия определенных дефектов личности и убежденности в том, что одаренные дети – трудные дети.

Вывод, что возникающие у «одаренных» детей перечисленные выше проблемы не являются имманентным свойством самой одаренности, нам позволяет сделать многолетнее изучение и наблюдение за подлинно одаренными детьми. Приведем несколько примеров.

Ярким примером одаренного ученика является наш испытуемый С.Н., проводимого нами с 1970 г. лонгитюда с учениками матшколы № 2 г. Москвы. За Сашей Н. мы наблюдали вплоть до получения им аттестата зрелости. Школьником он «работал» в эксперименте спокойно, деловито, но на третьей задаче замедлил темп. Оказалось, что перед этим он выявил некоторую закономерность и стал для себя искать ее доказательство. Решив эту свою проблему, он «выдал» ответ очередной задачи, пояснив «Нас этому учат. Если обнаружил новую закономерность, ее необходимо доказать, прежде чем ею пользоваться», – оправдывается Саша. Видя, что экспериментатор убирает экспериментальные бланки, он спросил: «А как же дальше?» – «Опыт окончен, Вы исчерпали возможности материала», – успокоил его экспериментатор. Мальчик растерянно посмотрел на почти незаполненный бланк: «Зачем же предъявлять столько позиций, если требовалось только вывести теорему?». Экспериментатор объясняет, что некоторым для этого требуется решить много задач. Саша растерян: «А разве так бывает?» Просто недоумение, без тени радости победителя, без чувства собственного превосходства. Редкая скромность сильного ученика, наряду с блестящим выходом на высший уровень в эксперименте позволяла ждать от него в будущем незаурядных результатов.

Через пять лет, когда мы разыскали Сашу уже аспирантом, он легко оторвался от своих занятий и, узнав о нашем желании повторить эксперимент по новой методике, не без юмора заметил: «Я теперь теоретик и сам распоряжаюсь своим временем». В первый же назначенный день он пришел на эксперимент, проведенный уже по другой, но релевантной методу «Креативного поля» методике [1], и проявил такой же высокий уровень творческих способностей, как и пять лет назад.

В очередной раз мы встречались с Сашей теперь уже крупным ученым весной 2002 г. Он вел себя так же скромно, с готовностью приехал на эксперимент ко мне в институт. Спокойно работал в эксперименте. Результаты эксперимента идентичны прежним. Беседы, проведенные с ним, указывают на сохранность его системы ценностей.

Но насколько правомерен наш прогноз о наличии творческого потенциала и реализации его в профессиональной деятельности?

Через 10 лет после окончания аспирантуры С.Н. опубликовал книгу по теме своей диссертации. Нам удалось получить рецензию на нее. Приведем небольшую выдержку из нее: «Когда автор начинал писать свою книгу, в Ландау-Лифшице еще не было той главы по данной теме, которая там теперь появилась. и как это не звучит кощунственно, эту главу есть с чем сравнивать... Автор написал книгу, без которой не сможет обойтись исследователь в этой области».



В 2003 г. Саша Н. «размочил» свой класс и стал первым членом-корреспондентом РАН. По настоянию коллектива института, в котором работал (один из самых элитных институтов РАН), он выбран его директором. Кстати, на вопрос до этого, есть ли у него в институте лаборатория, он ответил, что таковой нет, т.к. в институте они просто все научные сотрудники.

Еще один эпизод, который мы наблюдали в школе № 57 г. Москвы в период подготовки к поездке на Международную олимпиаду в Австралию, является характерным для действительно одаренных детей. П.И. пришел к классному руководителю с просьбой перенести день его дежурства (дежурный моет в школе полы), так как он приходится на срок его пребывания в Австралии. Просьба была связана с тем, что он не допускал даже мысли, что за него придется дежурить другому ученику. Казалось бы, это разные факты, но они говорят об одной структуре личности наших испытуемых. Ее характеризует отсутствие сознания своей исключительности, что является результатом последовательной направленности на деятельность в интересующей их предметной области, полная поглощенность ею. К сожалению, высокие достижения, широко демонстрируемые в раннем возрасте, закономерно порождают осознание своей исключительности. Его отсутствие говорит о цельности натуры и ее самодостаточности.

В данном случае невозможно не вспомнить теорию «Калейдоскопа» В. Франкла. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» [7, с. 72]. В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом я должен игнорировать себя» [там же]. Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию. В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Хочется подчеркнуть, что при изучении особенностей личности одаренного человека надо учитывать, что одаренность – и есть та самая главная черта, характеризующая его личность. Необычайная жажда познания, неудержимое желание поделиться своими открытиями с другими, целеустремленность отличают личность подлинно одаренного человека. В отношении детской одаренности принята более корректная формулировка: «дети с признаками одаренности», в том числе и из-за того, что при самых ярких, незаурядных способностях и достижениях, ребенок как личность еще не состоялся.

В полной мере это относится к детям с дисгармоничным типом одаренности. Под дисгармоничным типом одаренности понимается такая ее структура, при которой наличие отдельных высоких способностей или достижений сочетается



с серьезными нарушениями развития, требующими особого внимания со стороны специалистов. В «Рабочей концепции одаренности» указывается, что в основе дисгармоничного пути развития может лежать другого типа генетический ресурс, другое возрастное развитие, часто характеризующееся либо ускоренным темпом (около 80%), либо замедленным (около 5%), и даже, возможно, – нарушением необходимых интегративных процессов. Особенно этот тип характерен для детей с особой одаренностью. «В психическом отношении их почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в «группу риска» [6, с. 31].

В научной и, особенно, популярной литературе особенности личностного становления такого ребенка (сложности в адаптации к школьному окружению, психологические проблемы в общении, перфекционизм, эмоциональную неустойчивость и сниженную самооценку) нередко выделяют как специфические, неотделимые от феномена одаренности характеристики. Налет фатализма – таков дар – определяет и глобальную стратегию работы с одаренными детьми. Для того чтобы эта работа была эффективной, чтобы мы не проглядели за «стеной» проблем развития одаренность ребенка, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы.

Можно условно разделить проблемы, определяющие становление личности у одаренных детей с дисгармоничным типом, на три группы.

Первая – диссинхрония в развитии отдельных психических функций. В таком случае у ребенка на фоне явных признаков одаренности обращает на себя внимание резкое отставание (или яркие нарушения) в развитии, например, психомоторной и речевой сфер. Моторная неловкость, диспраксия, дизартрия, дизграфия – частые спутники проявления высоких интеллектуальных способностей. Данные нарушения развития нередко приводят к школьной неуспешности и другим явлениям дезадаптации.

Если одаренный юный музыкант или поэт не справляется в школе с программой по математике или физике, то это воспринимается как вполне естественное явление. Но, если ребенок с интеллектуальной формой одаренности оказывается не способным усвоить учебный материал, то это вызывает у родителей шок, а у педагогов – недоумение. Нередко способности таких детей игнорируются педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в своем общем психическом развитии, и эти дети пополняют контингент классов коррекции. Таким образом, не имея адекватной среды для развития, способности ребенка угасают, его самооценка резко снижается. Формируется неверие в собственные возможности, теряется познавательный интерес.

Противоположным подходом в образовательной практике является игнорирование проблем развития (как уже было отмечено выше), их приписывание феномену одаренности. В этом случае ребенок не получает должной и своевременной психолого-педагогической помощи.



Юре Е. В 2002 году было 6 лет. На обследование\* его привели с целью подбора «сильной» школы, т.к. у ребенка был феноменальный объем памяти и калькуляторный счет. Юра умел воспроизвести по памяти не только большой числовой ряд, но и новую мелодию с одного предъявления. Педагоги детского сада, который посещал ребенок, считали, что эти способности свидетельствуют об одаренности мальчика, в том числе и о незаурядной способности к восприятию иностранных языков и к математике. Сложности в общении со взрослыми и сверстниками, а также нарушения эмоционального развития, отсутствие эмпатии они считали естественными для «незаурядного математика». В результате обследования были констатированы общее речевое и сенсомоторное недоразвитие, серьезные нарушения в восприятии пространства.

Родителям рекомендовали пути коррекционной работы с ребенком, а в выборе школы посоветовали ориентироваться на «мягкие» варианты обучения без больших учебных нагрузок. К сожалению, уверовав в одаренность ребенка, родители обвинили проводившего обследование специалиста в некомпетентности.

Вовремя не выявленные нарушения в развитии и отказ родителей ребенка от коррекционного вмешательства, не дали, как мы выяснили позже, возможность мальчику учиться в той школе, куда его определили родители. Кроме того, феноменальные способности ребенка носили «натуральный» характер и исчезли с возрастом, а неумение общаться, импульсивность и эмоциональная «глухота» – остались. Вторая группа – нарушения общей регуляции и воли. У таких детей, невзирая на очень высокий уровень развития способностей, страдает блок их реализации в деятельности. «Фонтан» идей не переходит на стадию продукта. Такое несоответствие порождает серьезные внутриличностные конфликты, приводящие к «феномену Обломова». Именно таким детям чаще всего приписывается перфекционизм как личностная особенность, хотя по механизму возникновения это ни каким образом не является стремлением к совершенству, что подразумевает данное понятие.

Однако стремление к совершенству, в котором проявляется перфекционизм, также трудно назвать специфической чертой личности одаренного ребенка, хотя он ей, безусловно, присущ. Перфекционизм, как очень точно отмечает В.Т. Кудрявцев, характеризует всякого полноценного субъекта учебной деятельности – желающего и умеющего учиться, т.е. *учащегося* в отличие от *обучаемого*. Однако, в случаях детской одаренности, по данным Ю.Д. Бабаевой и В.С. Юркевич, перфекционизм очень часто принимает болезненные формы, что влечет за собой стрессы, особенно в тех случаях, когда ребенок долго и обостренно переживает собственные неудачи. На неспецифичность этого феномена указывают авторы книги «Одаренные дети»: предъявляя к себе повышенные требования, одаренный ребенок «судит по взрослым меркам, причиняя себе ненужную боль и переживания» [4, с. 47]. Именно это иногда обуславливает заниженную самооценку у таких детей. «Нездоровые» формы перфекционизма наиболее характерны для детей, входящих в третью группу.

\* нейropsychологические обследования проведены кпсxn Т.Г. Горячевой



Третья группа – это дети с ярким опережающим развитием. Если достижения такого ребенка очевидны на фоне достижений сверстников, то это вызывает пристальное внимание со стороны взрослых. Наличие у ребенка высоких способностей провоцирует их эксплуатацию, что приводит к искусственной стимуляции их развития в ущерб специфическим для каждого возраста видам деятельности. В этой ситуации дети не просто «лишены детства», но их личностное развитие принимает искаженные и обедненные формы. Ощущение собственной уникальности может формировать у ребенка снобизм, и, как следствие, нарушаются контакты со сверстниками. Постоянное восхищение окружающих приводит к тому, что ребенок постепенно теряет право на ошибку и неуспех, т.к. это может резко понизить его статус и не принимается взрослыми. Здесь необходимо отметить первоочередную роль семьи, которая может быть весомым фактором на пути искажения личностного развития ребенка. Наличие в семье особо одаренного ребенка, как правило, ломает воспитательные стереотипы, принятые в культуре (например, что ребенок должен читать в определенном возрасте) и требует более пристального внимания к потребностям ребенка. По нашим наблюдениям, семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако все же есть то, что объединяет эти семьи. Это явное или подсознательное ожидание от ребенка высоких результатов. Даже при игнорировании одаренности, неудачи ребенка в школе, на олимпиаде и т.п. вызывают если не раздражение, то, по крайней мере, недоумение родителей.

Вот характерный пример из практики коллеги – психолога одной из ведущих областных гимназий: Коля пришел в школу с заплаканными глазами. – Что случилось?

– Меня вчера долго ругала мама. – Чем же ты ее так расстроил?

– Я не выиграл Турнир Колмогорова в личном первенстве, а команда получила только 2-й диплом... – Ты был один в команде?

– Нет, 6 человек. Но я был невнимателен, когда списывал условие задачи. В результате мы потеряли 4 балла и получили 2-й диплом в 1 Лиге.

– Ты был самым старшим? – Нет. – Ты был капитаном?

– Нет. Но я невнимательно списал задачу, и мама сказала, что я скоро буду как все, уйду в ноль, и папа тоже... и танцами заниматься больше не буду, потому что там тоже не блещу.

Коля был с таком состоянии, что не мог скрыть своего настроения даже от одноклассников: «У меня депрессия. Мне кажется, что меня теперь не будут уважать, ведь я не выиграл этот турнир».

Самооценка ребенка, очень зависима от оценки взрослого. Если ребенок чувствует, что его достижения не соответствуют уровню ожиданий значимого взрослого, то он всеми силами и *доступными* ему способами старается преодолеть это несоответствие.



С Сергеем В., учеником 8 класса одного из ведущих в Москве лицеев, мы познакомились после педагогического совета, на котором обсуждался вопрос об отчислении мальчика за хронические и длительные прогулы. «Как жалко, ведь такие хорошие способности!», – сетовали педагоги: «Хоть бы психологи что-нибудь сделали!». Сергей общения с психологом избегал, отвечал формально, однако стандартные для арсенала диагноста методики показали, что причина неуспешности ребенка в школе заключена, скорее всего, в семейных отношениях. Со слов матери Сергея, он очень рано начал самостоятельно читать и считать. Но, главное, в какой бы кружок она не приводила мальчика, ребенку прочили великое будущее: музыканта, художника, шахматиста, конструктора. Со всеми заданиями мальчик справлялся легко и был на голову выше других детей. Особенно это проявилось в шахматах: в своей возрастной категории Сережа не знал поражений. Отец Сергея с удовольствием разбирал с ним партии. Победы мальчика он воспринимал как само собой разумеющееся. В шесть лет Сережа получил взрослый разряд, и его партнерами стали уже старшеклассники и студенты. Естественно, что начались проигрыши. Мальчик вначале честно рассказывал о них, однако отец проявил явное непонимание и неудовольствие: «Ты идиот или лентяй?», – самое мягкое, что слышал ребенок в ответ. Проигрыши прекратились. Сережа приносил из кружка труднейшие партии, им выигранные. Исчезло и плохое настроение у отца. Далеко не сразу выяснилось, что партии эти были Сережей проиграны, более того, он уже более полугодом кружок не посещает. В начальной школе Сережа учился легко, выигрывал все интеллектуальные марафоны. В средней – олимпиады. Когда он однажды получил не первое, а второе место на олимпиаде, вместо поздравлений он от учителя услышал: «Ну, на первый раз мы тебе эту неудачу простим...»

Сережа легко поступил в лицей. Из своей школы он перешел туда по решению отца. Начались углубленные курсы сразу по всем предметам, и успеваемость мальчика несколько снизилась, появились тройки. Это обычное явление для данного учебного заведения, и на первом же собрании родителей заранее предупреждают о возможном временном снижении успеваемости у детей на начальном этапе обучения. Но у Сережи дома каждая его тройка провоцировала семейный скандал. Тогда тройки, а с ними заодно и четверки, прекратились. Ситуация с шахматами повторялась. Когда выяснилось, что ребенок перестал посещать школу, мама, боясь, что Сережу отчислят, достала медицинскую справку. Отстав почти на целую четверть от класса, Сергей попал в невыносимую ситуацию: необходимо было быстро догнать уровень класса по всем предметам и при этом не иметь оценок ниже четверки. Задача практически невыполнимая. Сергей с маниакальной настойчивостью продолжал прогуливать школу и врать дома об успехах, несмотря на то, что ему уже не верили. Прогулы покрывались справками. Мама старалась как можно тщательнее контролировать сына: она его провожала в школу и встречала после занятий. Эти меры результата не дали. В восьмом классе она была вынуждена бросить работу и постоянно находиться в школе. Ребенок сделал попытку уйти из дома.



На вопрос психолога, почему ситуация стала обсуждаться только через год, классный руководитель ответила, что формально прогулов не было (были справки) и до не аттестации дело не доходило, т.к. когда мальчика удавалось «загнать» в класс, он оценок ниже 3 не имел, несмотря на большие пропуски, а мама сказала, что вообще боялась к кому-либо обращаться в школе, чтобы не усугубить ситуацию. После оказания психологической помощи родителям ребенка и постоянного негласного патронажа за Сергеем, ситуация стабилизировалась. Мальчик посещает школу, учиться неплохо. Но он стал пассивным, учится без удовольствия и явных интересов не имеет. Одаренный дошкольник превратился в «серого» ученика.

Мы солидарны с высказыванием В.Т. Кудрявцева, что степень симплификации, акселерации психического развития в рамках семьи может значительно превосходить аналогичные эффекты, с которыми мы сталкиваемся, например, в дошкольном и школьном образовании.

В данном случае может идти речь о *разрушении личности изнутри* [5]. Страх не соответствовать ожиданиям порождает не только высокую личностную тревожность и перфекционизм, но и ведет к угасанию познавательной мотивации и доминированию мотивации достижения в структуре личности. В итоге, творческий потенциал угасает. Сколь угодно высокая успешность в профессиональной деятельности далее всегда будет определяться конкретными утилитарными задачами.

Наиболее трагична ситуация, когда способности ребенка перестают быть видны на фоне достижений сверстников (в институте уже не важно, в каком возрасте человек научился решать задачи для седьмого класса: в шесть лет или в четырнадцать), а ощущение собственной уникальности гипертрофировано. Измеряя степень значимости собственного «Я» мерой достижений, как отмечает Кудрявцев, «одаренный ребенок фактически пренебрегает необходимостью конструирования фундамента собственного внутреннего мира, построения и освоения общих перспектив личностного роста, которое интенсивно происходит в детстве, подростковом и юности и находит свое продолжение в жизни творчески развитого взрослого» [5, с. 55]. Это – остановка личностного роста, его деградация.

Таким образом, дисгармоничный тип как раковая опухоль таит в себе механизмы уничтожения одаренности. К наиболее тяжелым последствиям приводит игнорирование задач возрастного развития ребенка ради усиления отдельных способностей, а в итоге – стимуляции высоких достижений, в ущерб развития личностного. Личность как системообразующий фактор одаренности при игнорировании проблем ее становления блокирует формирование того, что мы собственно и ждем от одаренного ребенка – формирования творческой личности.

Мы считаем, что важнейшая роль психологической службы сопровождения одаренного ребенка заключается в возможности его перевода с траектории негармоничного на путь гармоничного развития.

Около 10 лет назад, при участии в летней школе творчества «Новых имен», среди продукции совсем юных поэтов, внимание привлекли строки, отражающие очень точно нашу дачную ауру:



*Музыку сосен и гул поездов  
Слушайте из дому не выходя.*

А главное, прослеживалась четкая параллель между этим ребенком и знаменитой, трагически кончившей жизнь Никой Турбиной. При общем мнении, что Олег станет крупным русским поэтом, в школу Олег ходить не мог. Та же картина тяжелых бессонных ночей с приступами астмы. Состояние здоровья осложняют серьезные эндокринные нарушения. Даже на момент первого нами обследования (Олегу – 13 лет) ярко выражен физиологический инфантилизм. Родители отмечают, кроме нарушения сна в раннем детстве, быструю утомляемость, импульсивность, страхи, поведенческие проблемы. На обследовании – очень непоседлив, не может усидеть на месте, все время убегает по каким-то делам.

Родители ребенка и педагоги, исходя из раннего речевого развития, делали вывод и об общем интеллектуальном опережении Олега, поэтому при выборе школы ими рассматривались *только продвинутые* учебные заведения с повышенной учебной нагрузкой, которую он не выдерживал и в результате учился в экстернате. Друзей среди сверстников не было.

В результате обследования стали понятны причины того, почему ребенок не смог там учиться. Нейропсихологическое исследование выявило серьезные нарушения произвольной регуляции, вызванные, возможно, дисфункциями диэнцефальных структур головного мозга, правого полушария и недостаточностью развития лобных отделов левого полушария. Высокая истощаемость нервной системы с колебанием внимания, невозможностью распределения внимания, затрудняло обучение в массовой школе. Несмотря на взрослость речи, отмечалась инфантильность эмоционально-мотивационной сферы, что проявлялось на всех уровнях обследования [2].

В ходе наблюдений также был выявлен феномен гиперопеки в стиле воспитания, а также недостаток социально-бытового опыта ребенка. Учитывая проблемы в поведении и слабое здоровье, родители не могли решиться на обучение Олега в любой школе. Мальчик был на домашнем обучении. Ребенок проявлял ярко выраженную, но не реализованную потребность в общении со сверстниками. Но длительная депривация общения повлекла за собой и страх перед ним. Олег боялся сверстников, они были для него «чужие». Дети, чувствуя это, также его не принимали.

Следуя нашим рекомендациям, ребенок стал посещать общеобразовательную школу рядом с домом. Поселковую школу с обычной программой обучения. В этой школе учились разные по социальному положению и способностям дети, среди которых были и такие, кто гордился тем, что не прочитал ни одной книги. Родители беспокоились, что у Олега не сложатся отношения с одноклассниками. Но регулярное посещение школы дало возможность социальной реализации способностей ребенка в коллективе сверстников. У него постепенно стали сниматься существовавшие ранее проблемы в общении. Теперь по улице ходили не «чужие», хулиганы, а одноклассники. Дети тоже полюбили мальчика за то, что с его приходом жизнь



в классе и в школе стала интереснее. Они сплотились вокруг него как редактора журнала, который на конкурсе школьных журналов занял второе место по области. Поэтому в отношении к нему не было зависти, а гордость, что их товарищ – Лауреат премии Президента РФ. К Олегу тоже пришло новое чувство собственной нужности, радость отдачи. За следующие три года наблюдения за Олегом он очень вырос интеллектуально. Появилась четкость в логике, системность в анализе и, наконец, началось становление познавательной самостоятельности. В эксперименте в 2003 г. Олег показал высокий уровень творческих способностей в нашей методике.

Сейчас Олег не только успешный студент одного из лучших гуманитарных ВУЗов страны, куда поступил на год раньше сверстников. Теперь это не только полет в мечтах, но требовательный поиск себя, своего пути. Если в 13 лет он писал:

*Мне не летать вот также птицей...  
Мне суждено летать в мечтах.  
Что я могу, и что мне мочь,  
От самого мига рождения надо? ...  
А может мне просто стихи писать,  
Ходя мимо сосен родного сада?*

То в 18 лет он пишет:

*Время уже обгоняет меня.  
Мимо кустов, запыленных с краю,  
Ритма дыхания не храня,  
Я с отставанием пробегаю.  
Капли, созревшие на ветвях,  
Сосредоточенны и понуры.  
Сердце никак не уймется в груди –  
Сразу не успокоишь, не вынешь  
Но и не нужно того – впереди  
Время, похоже, пришло на финиш.*

Олег Л. уже востребован и профессионально как талантливый переводчик. В 2004 г. он стал Лауреатом конкурса «Дебют» среди молодых поэтов. В этом году Олег приглашен Национальной библиотекой США (Проект Лихачева). В настоящее время у Олега доминируют гражданские мотивы. 16 апреля 2007 г. на музыкальном вечере выступила новая группа «Теплотрасса». Приведу дословно ее манифест: «Теплотрасса» – это друзья поэты, которые почувствовали между своими стихами родство... нам хочется, чтобы в итоге «Теплотрасса» стала тепло-трассой. Тем каналом, по которому мы сможем передать Вам наше тепло. Нам интересно разное тепло. Мы его исследователи... мы не пишем только теплые стихи. Но, когда нам нужно будет отдать накопившееся тепло, чтобы продолжить накапливать новое, – мы соберемся вместе». Этот концепт тепла взят из стихотворения идеолога и лидера группы «Гражданская оборона» Олега.

Таким образом, мы можем с уверенностью констатировать, что коррекционное воздействие снимает факторы, которые могут привести к исчезновению



одаренности. Более того, коррекция создает условия стабильности и прогрессивного ее развития.

### **Литература**

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., Академия. – 2003.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. – М.: МИОО, 2005.
3. Мигдал А.В. Психология творчества. – М.: Наука и жизнь, № 2. – 1976.
4. Одаренные дети. /Перевод с английского. Под ред. В.Г.Бурменской и В.М.Слущкого. – М., 1991.
5. Одаренный ребенок. – 2004. – №№ 4-6.
6. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998 – 2003.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.



Менджерцкая Ю.А.

## Точность эмпатии в ситуациях взаимодействия с представителем другой культуры

*В статье делается акцент на рассмотрении концепции точности эмпатии и анализе эмпирических работ, посвященных влиянию ситуативных переменных на точность эмпатии в межличностном взаимодействии. Теоретическую основу статьи составляют современные подходы к трактовке феномена эмпатии как многокомпонентного социально-психологического свойства личности. Целью исследования является определение и экспериментальная проверка тех ситуативных переменных, которые в наибольшей степени обуславливают точность эмпатии в конфликтном взаимодействии.*

*Результаты исследования свидетельствуют о комбинированных эффектах таких ситуативных переменных на изменение точности валентной эмпатии, как пол партнера по взаимодействию, содержание ситуации взаимодействия, этническая принадлежность партнера по взаимодействию и вероятность возникновения конфликта во взаимодействии с партнером. В заключение статьи приводятся конфликтные паттерны изменения точности валентной эмпатии во взаимодействии с представителем другой культуры.*

**Ключевые слова:** эмпатия, аффективная и когнитивная точность эмпатии, межкультурное взаимодействие, затрудненное общение

Познавательная, стабилизирующая, защищающая, привентивная и другие функции эмпатии как способности эмоционально реагировать на переживания другого, распознавать его эмоциональные состояния, мысленно переносить себя в его мысли, чувства, действия, а также использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека, неоднократно подчеркивались учеными, принадлежащими к самым разнообразным областям психологического знания (см. для обзора [4]). Однако роль эмпатии в конфликтном и агрессивно окрашенном взаимодействии изучена еще недостаточно хорошо [5, 10, 28].

С другой стороны, существует очень небольшое количество работ, в которых делается попытка изменить направление анализа и обратиться к определению влияния ситуативных переменных затрудненного и незатрудненного взаимодействия на проявления эмпатии. При этом, как отмечает ряд исследователей [27, 31], перемещение акцента с анализа стабильных характеристик личности, влияющих на точность эмпатии, на рассмотрение ситуативных переменных, которые могут



сопровождать изменение точности эмпатии во взаимодействии, или на взаимосвязь личностных и ситуативных параметров, является отличительной чертой современных работ в области эмпатии. Подчеркивается, что такой подход к изучению точности эмпатии наилучшим образом отражает социально-психологическую природу эмпатии и ее межличностный статус.

В связи с этим в настоящей работе делается акцент на: 1) рассмотрении теоретической концепции точности эмпатии, 2) анализе эмпирических работ, посвященных влиянию ситуативных переменных на точность эмпатии в межличностном взаимодействии, 3) определении и экспериментальной проверке тех ситуативных переменных, которые в наибольшей степени обуславливают точность эмпатии в конфликтном взаимодействии.

Исследования в области изучения точности эмпатии имеют довольно длительную историю. В клинической и психотерапевтической практике точность эмпатии рассматривалась как один из наиболее важных параметров успешной психотерапии [2, 8, 16, 24]. Ряд исследователей в области психологии личности на протяжении достаточно длительного времени пытались разработать валидный метод для измерения самооценки уровня выраженности точности эмпатии [12, 21, 25]. Как уже упоминалось ранее, в области психологии общения также отводилось большое внимание ведущей роли точности эмпатии в процессах, обуславливающих эффективность взаимодействия между людьми [1, 3, 26].

В своем обзоре Ickes и его коллеги [23] отмечают, что такие понятия, как «способность к дискриминации», «перцептивная точность», «социальная проницательность» и «социальный интеллект» часто использовались различными психологами в качестве синонимов понятию «точность эмпатии». К этому перечню синонимичных терминов можно добавить также предложение другой американской исследовательницы Duan [13] использовать понятие конгруэнтности эмпатического ответа для обозначения сходства в выражении мыслей и чувств между объектом и субъектом эмпатии. Авторы считают, что общим для всех названных выше понятий и, соответственно, наиболее характерным для понимания явления «точность эмпатии» является то, что это способность личности точно понимать, интерпретировать, проникать в мысли, чувства и причины поведения другого.

Необходимо отметить, что в данном перечне синонимичных терминов делается акцент на выделении когнитивных элементов точности эмпатии. Анализ понятия точности эмпатии с учетом ее аффективной составляющей приводит в своей работе Devis [12]. Он подчеркивает, что существует два типа аффективного эмпатического ответа на переживания другого – параллельный и реактивный. Параллельным эмпатическим ответом обозначают эмоциональный отклик наблюдателя, который повторяет или полностью соответствует переживаниям реципиента. Например, наблюдатель испытывает страх в ответ на испуг другого или грусть в ответ на его горе.

В противоположность параллельному типу эмпатического ответа, реактивный тип описывает такой эмоциональный отклик субъекта эмпатии на переживания другого, который имеет более выраженный рефлексивный характер и включает



отношение субъекта эмпатии к переживаемым партнером чувствам и его реакцию на них. В данном типе эмпатического ответа необходимо различать два подтипа. Первый подтип реактивного эмпатического ответа обозначается как эмпатия-сочувствие и включает в себя более широкий спектр эмоций, выражаемых наблюдателем в связи с восприятием другого как несправедливо обиженного, например, это чувства симпатии, вины или злости. Другой подтип реактивного эмпатического ответа называется «эмпатический дистресс», он отличается направленностью на себя и характеризуется более узким спектром переживаний в ответ на чувства другого, например, чувства беспокойства, неудобства и фрустрации. Eisenberg и ее коллеги [15] полагают, что на первом этапе эмпатического ответа наблюдателя преобладают параллельные эмоциональные реакции, которые протекают преимущественно автоматически, но при этом выполняют подготовительную функцию для реализации следующего за ним реактивного эмпатического ответа.

В связи с этим Ickes [21] предлагает свою трактовку понятия «точность эмпатии», в которой, так же, как и в большинстве современных исследований в области психологии эмпатии [7, 9, 12, 14, 18] подчеркивается многокомпонентная аффективно-когнитивная структура эмпатии. Так, ученый обозначает два вида точности эмпатии – когнитивная и валентная. Под когнитивной точностью эмпатии Ickes понимает сходство между объектом и субъектом эмпатии в понимании причин происходящего и в описании возможных мыслей и умозаключений партнера в отношении актуальной ситуации. Психолог подчеркивает, что когнитивная точность эмпатии, по сравнению с валентной точностью, предполагает более интенсивную предварительную интеллектуальную работу со стороны субъекта эмпатии по выработке конкретных выводов в отношении поведения и его реакций. С помощью термина «валентная точность эмпатии» Ickes обозначает сходство между объектом и субъектом эмпатии в силе и знаке переживаний в ответ на эмоциональные состояния партнера и их последующего поведенческого выражения со стороны наблюдателя. По мнению психолога, в основе валентной точности эмпатии лежат процессы, более автоматического непосредственного реагирования на происходящее с другим человеком.

В предложенной ниже схеме (Рисунок 1) сделана авторская попытка объединить подход к классификации точности эмпатии Ickes [21] и точку зрения Davis [12] в отношении различных типов эмпатического ответа.

Наиболее часто исследователи обращаются к изучению следующих ситуативных параметров точности эмпатии (характеристики партнера и характеристики ситуации): 1) сходство между объектом и субъектом эмпатии; 2) привлекательность объекта эмпатии; 3) принадлежность к одной социальной группе (например, по профессиональному или национальному признаку); 4) мотивация демонстрировать эмпатические реакции; 5) читаемость эмоциональных состояний партнера; 6) валентность переживаний партнера; 7) содержание ситуации взаимодействия; 8) эмоциональная экспрессивность партнера; 9) пол партнера по взаимодействию; 10) отношение к партнеру; 11) контекст переживаний партнера.



Рисунок 1. Виды точности эмпатии

В исследованиях, ставящих своей целью определить влияние фактора сходства между объектом и субъектом эмпатии на уровень точности эмпатии, используется экспериментальная инструкция, в результате которой испытуемые воспринимают какой-либо аспект их социального опыта как сходный (или различный) с социальным опытом другого. Результаты работ [12] свидетельствуют о том, что сходство социального опыта (например, участие в одном и том же психологическом эксперименте, или одинаковые результаты в психологических тестах) положительно влияет на появление у наблюдателя идентичных с партнером эмоциональных реакций в ответ на переживания последнего, которые согласно классификации Davis [12] и Eisenberg [15], можно отнести к типу параллельного эмпатического ответа.

С другой стороны, было установлено [21], что влияние сходства научных интересов и достижений, а также профиля ценностных ориентаций на точность эмпатии зависит от содержания эмоционально-заряженной ситуации. В случае, если партнер находится в ситуации явного конфликта, вызванного его стремлением к независимости, влияние названных выше параметров сходства менее значимо, по сравнению с ситуацией, в которой партнер был отвергнут любимым человеком.

Higgins [21] использовал в своих экспериментах сходство между субъектом и объектом эмпатии в области личностных проблем. Он также смог подтвердить четкую тенденцию увеличения выраженности реактивного эмпатического ответа по типу «эмпатия – сочувствие» с увеличением данного вида сходства.

Мнение ученых о влиянии параметра сходства между субъектом и объектом эмпатии на увеличение реакций по типу «эмпатический дистресс» расходятся. Так, в ряде более ранних исследований [12] прослеживается такая же взаимосвязь между сходством субъекта и объекта эмпатии и выраженностью эмпатического



ответа по типу «эмпатический дистресс», как и в случае эмпатического ответа по типу «эмпатия – сочувствие».

В более поздних работах Houston [20] отмечается, что параметр сходства не имеет прямой взаимосвязи с усилением эмоциональных реакций по типу «эмпатический дистресс». Houston [20] проанализировал влияние двух видов сходства, затрагивающих такие формы инконгруэнтности личности, как дискрепантность между реальным и идеальным «Я» и дискрепантность между реальным и должным «Я». Он обнаружил, что сходство в формах дискрепантности между наблюдателем и наблюдаемым не влияет на усиление эмпатического дистресса. Частота реакций, характерных для эмпатического дистресса, зависит только от степени выраженности дискрепантности в я-концепции наблюдателя. Наблюдатель, характеризующийся разрозненностью я-концепции, эмоционально слеп по отношению к разнообразию переживаний другого. Данные результаты свидетельствуют о том, что высокая личностная уязвимость субъекта эмпатии является одним из ведущих механизмов, обуславливающих усиление эмпатического ответа по типу «личностный дистресс». В случае эмоциональной реакции по типу «эмпатия – сочувствие» прослеживается четкая зависимость данного типа эмпатического ответа от сходства в форме инконгруэнтности я-концепции личности у наблюдателя и наблюдаемого.

В обзоре Ickes [21] рассматривает влияние таких ситуативных переменных на точность эмпатии, как «читаемость» эмоциональных состояний партнера и природа взаимоотношений между партнерами, определяемая их степенью знакомства. Такие характеристики «нечитаемости» эмоциональных состояний партнера, как непостоянность (инконсистентность) и эмоциональная амбивалентность сообщаемых партнером эмоций, а также его стремление скрыть или подавить свои переживания или демонстрировать чувства, соответствующие социальной норме, вызывает снижение точности эмпатии.

Результаты экспериментов [17] свидетельствуют о том, что точность когнитивной и валентной эмпатии независимо от пола наблюдателя на 50% выше в том случае, если наблюдаемый является его другом. Психологи делают вывод о том, что опыт взаимодействия с другим, предполагающий более глубокое знание его личностных особенностей, является решающим фактором увеличения соответствия в эмоциональных переживаниях партнеров по взаимодействию.

Взаимосвязь между точностью эмпатии наблюдателя и эмоциональной экспрессивностью наблюдаемого проанализировали в своей работе Zaki и его коллеги [31]. Эмоциональная экспрессивность, понимаемая как стремление индивида выражать свои чувства в поведенческих актах адекватно переживаемым им эмоциям и понятно для стороннего наблюдателя, положительно влияет на точность эмпатии наблюдателя.

В достаточно малом количестве работ в этой области исследований рассматривается влияние взаимосвязи нескольких перечисленных выше ситуативных параметров на точностью эмпатии. Так, в работе Holz-Ebeling и Steinmetz [19] ставится цель определить влияние взаимосвязи таких ситуативных факторов на точность



эмпатии, как: а) отношение к партнеру (положительное или отрицательное); б) контекст переживаний партнера (мысли, чувства или потребности); в) валентность переживаний партнера (положительная или отрицательная); г) пол партнера.

Авторы установили, что точность эмпатии зависит от положительного отношения субъекта к объекту эмпатии. В случае негативного отношения субъекта к объекту эмпатии может также наблюдаться повышение точности эмпатии, если партнер испытывает ярко выраженные негативные эмоции, связанные с невозможностью удовлетворения своих потребностей. Влияние контекста переживаний партнера (мысли, чувства или потребности) имеет следующую закономерность: наблюдатель реагирует с более высокой точностью эмпатии на негативно окрашенные переживания партнера, затрагивающие его нереализованные желания или неудовлетворенные потребности. На негативно заряженные переживания женщины-партнера, по сравнению с мужчиной-партнером, отвечают наблюдатели с наиболее точной эмпатией. Наиболее низкая точность эмпатии демонстрируется по отношению к партнеру-мужчине, к которому наблюдатель относится негативно. Далее было также показано, что негативная валентность переживаний партнера обуславливает повышение точности эмпатии наблюдателя. При этом данный эффект будет еще сильнее, если наблюдатель испытывает по отношению к партнеру негативное отношение и переживания партнера затрагивают его неудовлетворенные потребности.

Другую взаимосвязь между валентностью эмоциональных переживаний партнера установила в своей работе Duan [13]. Результаты ее исследований свидетельствуют о том, что точность (конгруэнтность) эмпатических реакций зависит от валентности и уровня субъективной приятности эмоциональной реакции, переживаемой партнером. Психолог изучила влияние трех позитивно заряженных (радость, гордость и облегчение) и трех негативно заряженных (грусть, стыд и злость) эмоций. Все три позитивно заряженные эмоции и только одна негативно заряженная эмоция – грусть, положительно влияют на усиление точности эмпатии. Автор объясняет обнаруженную взаимосвязь уровнем субъективной приятности данных эмоций и общей направленностью личности с большей вероятностью продемонстрировать конгруэнтные с партнером эмоциональные реакции в том случае, если партнер испытывает положительные и субъективно приятные переживания.

Steins [29] делает попытку в своем мета-анализе определить влияние привлекательности партнера по общению и наличия конфликта во взаимодействии с ним на взаимосвязь между когнитивной и валентной точностью эмпатии. Согласно данным Steins [29], между когнитивной и валентной точностью эмпатии отсутствует значимая связь, если партнер по взаимодействию воспринимается субъектом эмпатии как менее привлекательный и вероятность возникновения конфликта во взаимодействии с ним мала. В том случае, если один из ситуативных параметров (привлекательность партнера или вероятность возникновения конфликта во взаимодействии с ним) имеет высокую выраженность, наблюдается значимая положительная взаимосвязь между когнитивной и валентной точностью эмпатии.



Если партнер по взаимодействию характеризуется высокой значимостью для наблюдателя, и развитие конфликта высоко вероятно, между когнитивной и валентной точностью эмпатии возникает негативная значимая связь. Эти данные свидетельствуют, во-первых, о том, что высокий уровень выраженности точности валентной эмпатии не всегда является причиной высокого уровня когнитивной точности эмпатии и наоборот. Во-вторых, данная работа доказывает различное влияние одних и тех же ситуативных параметров на уровень выраженности когнитивной и валентной точности эмпатии.

Нами также была сделана попытка определить влияние затрудненного общения на изменение уровня вырожденности точности эмпатии [6]. Результаты исследования показали, что в ситуациях взаимодействия с другим, угрожающих психологической целостности и сохранности личности, проявляются такие характеристики эмпатии, как инверсия, ограниченность и ситуативность.

В дополнение к другим ситуативным переменным Ickes и его коллегами [22] было обнаружено, что эмпатическая точность у мужчин-участников исследований снижается, если в экспериментальной инструкции для описания целей проведения исследования используются слова, включенные в тезаурус понятия «эмпатия», например, сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, эмоциональная сензитивность и т.д. Ученые объясняют обнаруженный ими феномен снижения точности эмпатии у мужчин в случае открытого декларирования целей исследования общей низкой мотивацией мужчин реагировать эмпатически, причины которой обусловлены боязнью не соответствия маскулинной гендерной роли и связанными с ней ожиданиям со стороны общества.

Неоднозначные результаты в отношении роли фактора «принадлежность к социальной группе» в выражении точности эмпатии предлагают в своей работе Stürmer и его коллеги [30]. Они указывают на то, что хроническая или индуцированная принадлежность к одной и той же социальной группе, например, по этническому признаку, усиливает валентную точность эмпатии, в то время, как отсутствие сходства в этнической принадлежности положительно влияет на повышение когнитивной точности и одновременно снижает валентную точность. Психологи подчеркивают, что избирательное влияние фактора групповой принадлежности на когнитивную и валентную точность эмпатии объясняется различными культурно обусловленными механизмами, запускающими и сопровождающими процессы взаимодействия с представителем своей и чужой социальной группы.

Опираясь на приведенные выше результаты многочисленных работ, можно сделать вывод о том, что: 1) наиболее многообещающим подходом к анализу влияния ситуативных параметров на точность эмпатии выступает такой подход, в котором рассматривается причинно-следственная взаимосвязь ряда ситуативных переменных; 2) наименее изученной остается влияние конфликтного взаимодействия на валентную точность эмпатии и, в частности, на появление реакций по типу «эмпатический дистресс»; 3) прослеживается тенденция уделять более пристальное внимание фактору групповой принадлежности субъекта и объекта



эмпатии и изучать взаимосвязь данного фактора с точностью эмпатии наблюдателя в контексте его хронической культуры [11].

В связи с этим в настоящем исследовании сделан акцент, во-первых, на экспериментальном изучении влияния комбинированных эффектов таких, как пол партнера по взаимодействию, содержание ситуации взаимодействия, этническая принадлежность партнера по взаимодействию и вероятность возникновения конфликта во взаимодействии с партнером, на изменение точности валентной эмпатии, во-вторых, на определении конфликтных паттернов изменения (снижения – увеличения) точности валентной эмпатии в меж- и монокультурном общении, обусловленных выше перечисленными ситуативными переменными.

Для изучения точности валентной эмпатии в ситуациях взаимодействия были модифицированы серии заданий [6], имитирующие ситуации взаимодействия с партнером и учитывающие выше перечисленные ситуативные переменные: 1) контекст взаимодействия (отказ/ оскорбление/ ограничение/обвинение); 2) групповая принадлежность (высокая степень сходства / различия); 3) пол партнера (женский / мужской); 4) конфликт во взаимодействии (высокая вероятность / низкая вероятность развития конфликта).

Каждому испытуемому предлагался набор с изображениями ситуаций, в которых первый партнер («обидчик») препятствует достижению целей, фрустрирует социальные потребности другого партнера («жертвы»). Согласно инструкции, каждый испытуемый должен был представить себя свидетелем изображенных ситуаций и отреагировать на переживания участника ситуации, обозначенного как «жертва». Далее в инструкции указывалась степень вероятности возникновения конфликта между наблюдателем и «жертвой». В первом случае ответным действием было усиление возникших трудностей, а во втором – их уменьшение. Каждый из подвидов ситуаций был разделен на основе контекста взаимодействия, определяемого действиями первого партнера («обидчика»), на ситуации «ограничения», «оскорбления», «обвинения», «отказа».

Принадлежность «жертвы» к определенной этнической группе также указывалась в инструкции и обозначалась в стимульном материале. Выбор возможных этнических групп производился на основе параметра психологической близости той или иной этнической группы по отношению к коренному населению. Учитывая специфику г. Ростова-на-Дону, в котором проводилось исследование, были выбраны этнические группы, имеющие различную психологическую близость: армяне, азербайджанцы и татары.

В качестве способов реализации ответных действий в ситуации взаимодействия выступает эмпатия, выражаемая в экспрессивном поведении. Для реализации «эмпатической реакции» в невербальной форме испытуемым предлагались 9 изображений с выражениями лиц, отражающими эмоциональные состояния различной модальности.

Показателями проявления интегральных характеристик точности валентной эмпатии в ситуациях взаимодействия являлись: 1) степень выраженности



валентной эмпатии по типу «эмпатия – сочувствие», определяемая по количеству ответов, адекватных переживаниям «жертвы» и контексту взаимодействия; 2) степень выраженности валентной эмпатии по типу «эмпатия – дистресс», определяемая по количеству ответов, неадекватных по отношению к переживаниям «жертвы» и контексту взаимодействия и затрагивающих только переживания наблюдателя.

В исследовании приняли участие 84 человека, студенты нескольких ВУЗов г. Ростова-на-Дону (26 мужчин и 58 женщин) в возрасте от 19 до 22 лет. Сбор данных проходил в рамках грантового проекта INTAS (No: YSF 01/1-199).

Результаты регрессионного анализа, проведенный отдельно по каждой из изучаемых ситуативных переменных в качестве предиктора, показали, что: 1) что конфликтное взаимодействие оказывает негативное влияние на степень выраженности эмпатии-сочувствия, и позитивное влияние на степень выраженности эмпатии-дистресса; 2) женский пол партнера по взаимодействию увеличивает степень выраженности как эмпатии – сочувствия, так и эмпатии-дистресса; 3) статистически значимое влияние на снижение уровня точности эмпатии-сочувствия и увеличение реакций по типу эмпатического дистресса оказывает ситуация «оскорбление»; 4) факт принадлежности объекта эмпатии к другой этнической группе значимо снижает как эмпатические реакции сочувствия, так и реакции дистресса.

Так как интерес данной работы сконцентрирован вокруг изучения конфликтных паттернов изменения точности эмпатии, далее будут приведены результаты, затрагивающие комбинированные эффекты ситуативных переменных на точность эмпатии только для ситуаций с высокой вероятностью возникновения конфликта между субъектом и объектом эмпатии. Следуя традиции многих исследований в области эмпатии, также представляется целесообразным сгруппировать полученные результатов по параметру половой принадлежности испытуемых.

Так, изменение уровня выраженности эмпатии-сочувствия и эмпатии-дистресса в ситуациях с высокой вероятностью возникновения конфликта между субъектом и объектом эмпатии у испытуемых мужского пола зависит от различных ситуативных параметров, которые не взаимосвязаны друг с другом (коэффициент корреляции между  $r = 0.29$  и  $r = 0.24$  для различных переменных) (Диаграмма 1). Отмечается значимое снижение уровня выраженности эмпатии-сочувствия, если партнер («жертва») имеет женский пол и находится в ситуации отказа и ограничения ( $t = 2,821, \alpha = 0,01$ ).

Эмпатический дистресс наблюдателей мужского пола возрастает только во взаимодействии с партнером женщиной, независимо от ее этнической принадлежности и содержания эмпатогенной ситуации ( $t = -2,672, \alpha = 0,14$ ). Необходимо отметить, что чем дальше на шкале психологической близости находится этническая группа, к которой принадлежит «жертва», тем ниже уровень выраженности эмпатии-сочувствия ( $t = 2,065, \alpha = 0,50$ ) и выше уровень выраженности эмпатического дистресса ( $t = -3,347, \alpha = 0,03$ ).

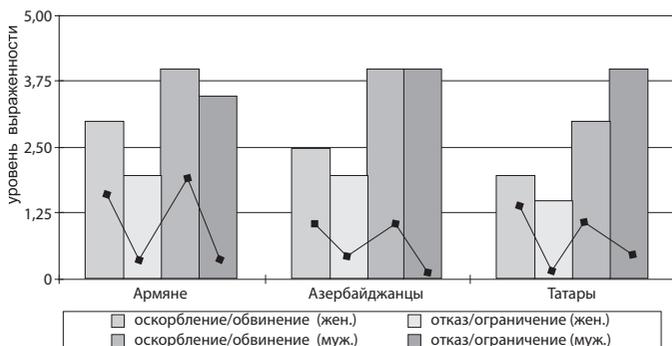


Диаграмма 1. Степень выраженности уровня эмпатии-сочувствия и эмпатии-дистресса у испытуемых мужского пола в ситуации с высокой вероятностью возникновения конфликта в зависимости от пола партнера, его этнической принадлежности и содержания ситуации взаимодействия (линией изображены показатели уровня выраженности эмпатии-дистресса).

Из данных, приведенных на диаграмме 2, видно, что у испытуемых женского пола изменения в уровне выраженности эмпатии-сочувствия и эмпатии-дистресса взаимосвязаны друг с другом и имеют прямопропорциональный (коэффициент корреляции между  $r = 0.55$  и  $r = 0.60$ ) или обратнопропорциональный (коэффициент корреляции между  $r = -0.30$  и  $r = -0.51$ ) рисунок взаимозависимости.

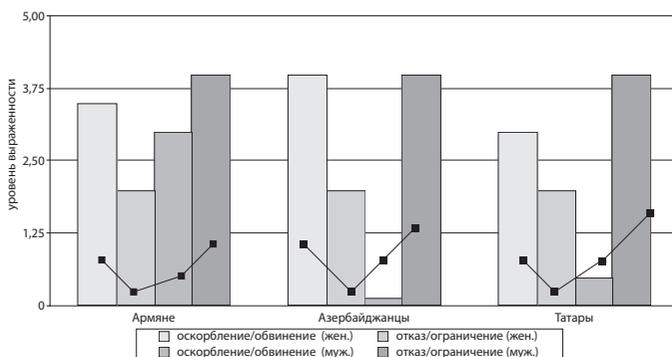


Диаграмма 2. Степень выраженности уровня эмпатии-сочувствия и эмпатии-дистресса у испытуемых женского пола в ситуации с высокой вероятностью возникновения конфликта в зависимости от пола партнера, его этнической принадлежности и содержания ситуации взаимодействия (линией изображены показатели уровня выраженности эмпатии-дистресса).

Уровень выраженности как эмпатии-сочувствия, так и эмпатического дистресса возрастает у наблюдателей женского пола, если партнер («жертва»), независимо от его принадлежности к этнической группе, является женщиной в ситуации отказа



/ограничения ( $t = 3,495$  и  $t = -3,488$ ,  $\alpha = 0,001$ ) или мужчиной в ситуации обвинения/оскорбления ( $t = 4,033$  и  $t = -3,912$ ,  $\alpha = 0,000$ ). Чем дальше на шкале психологической близости находится этническая группа, к которой принадлежит «жертва», тем выше становится уровень выраженности эмпатического дистресса и ниже эмпатии-сочувствия в выше названных ситуациях. Наиболее четко эта тенденция проявляется с партнером мужского пола ( $t = -3,384$ ,  $\alpha = 0,003$ ). Наименьший уровень выраженности эмпатии-сочувствия и эмпатии-дистресса отмечается с в реакциях наблюдателей – женщин на переживания женщин «жертв» в ситуации отказа / ограничения ( $t = -2,118$ ,  $\alpha = 0,05$ , и  $t = -2,766$ ,  $\alpha = 0,04$ ) (Диаграмма 2).

Результаты позволяют заключить, что для мужского конфликтного паттерна валентной эмпатии характерна общая тенденция снижения эмоционального участия в негативных переживаниях партнера как в форме сочувствия, так и в форме эмпатического дистресса. Наибольшим потенциалом влияния на точность валентной эмпатии во взаимодействии с представителем другой культуры обладает женский пол партнера. Отличительной особенностью женского конфликтного паттерна валентной эмпатии является его более высокая и более дифференцированная зависимость от различных ситуативных факторов. Наибольшим потенциалом влияния на точность эмпатии во взаимодействии с представителем другой культуры обладает содержание ситуации взаимодействия с партнером и его пол. Таким образом, в ситуациях затрудненного взаимодействия с представителем другой культуры отмечается общая тенденция установление эмоциональной дистанции и перенос внимания на собственные переживания, выражающаяся в снижении эмпатии-сочувствия и усилении эмпатии-дистресса, которая усиливается по мере снижением статуса психологической близости этнической группы партнера.

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996. – Раздел 2.
2. Кохут Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией. Антология современного психоанализа. – Т. 1. – М., 2000. – С. 282-99.
3. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
4. Менджерицкая Ю.А. Психология эмпатии / Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. – Москва: Изд-во Гардарики, 1999.
5. Менджерицкая Ю.А. Эмпатия личности и ее роль в возникновении ситуаций затрудненного и незатрудненного общения / Психология затрудненного общения. Под ред. В.А. Лабунской. – Москва: Издательство Академия, 2001. – С. 165-179.
6. Менджерицкая Ю.А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного – незатрудненного общения // Практическая психология. – 1999. – № 4. – С. 15-19.
7. Пашукова Т.И. Мотивирующая функция эмпатии // Исследования мотивационной сферы личности. – Новосибирск, 1984. – С. 62-70.



8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – 480 с.
9. Batson C.D. Information Function of Empathic Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. – vol. 68. – 1995. – P. 300-313.
10. Christopher F.S., Qwens L.A., Steker H.L. Exploring the Dark Side of Courtship: A Test of a Model of Male Premarital Sexual Aggression // *Journal of Marriage and the Family*. – Vol. 55. – 1993. – P. 469-479.
11. Cohen D., Gunz, A. As Seen by the Other...: Perspectives on the Self in the Memories and Emotional Perceptions of Easterners and Westerners. *Psychological Science*. – Vol. 13. – No. 1. – 2002. – P. 55-59.
12. Davis, Mark H. *Empathy: a Social Psychological Approach*. WCB Brown Benchmark. – 1994.
13. Duan, C. Being Empathic: The function of Intention to Empathize and Nature of Emotion. *Motivation and Emotion*. – 24(1). – 2000. – P. 29-49.
14. Eisenberg N. Empathy and Sympathy: a Brief Review of the Concepts and Empirical Literature // *Anthozoos*. – Vol. 2. – N 1. – 1988. – P. 15-17.
15. Eisenberg N. Schaller M., Fabs R., Bustamante D., Mathy R, Shell, R, Rhodes K. Differentiation of Personal Distress and Sympathy in Children and Adults // *Developmental Psychology*. – Vol. 24. – N 6. – 1988. – P. 766-775.
16. Goldstein, A., & Michaels, G. *Empathy: Development, Training, and Consequences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. – 1985.
17. Graham, T., & Ickes, W.). When Women's intuition isn't Greater than men's. In W. Ickes (Ed.), *Empathic Accuracy*. New York: Guilford. Higgins. – 1997. – P. 117-143.
18. Hoffman M.L. *The Development of Empathy // Altruism and Helping Behavior: Social personality and Developmental Perspectives / Edt. by J.P. Rushton and R.M. Sorrentino*. – Hillsdale, 1981. – P. 41-63.
19. Holz-Ebeling F., and Steinmetz M. Wie brauchbar sind die vorliegenden Fragebogen zur Messung von Empathie? *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*. – Band 16. – Heft 1. – 1995. – P. 11-18.
20. Houston D.A. Empathy and the Self: Cognitive and Emotional Influences on the Evaluation of Negative Affect in Others // *Journal of Personality and Social Psychology*. – Vol. 59. – N 5. – 1990. – P. 859-868.
21. Ickes, W. *Empathic Accuracy*. New York: Guilford. Higgins. – 1997.
22. Ickes W., Gesn Pr., Graham T. Gender Differences in Empathic Accuracy: Differential Ability or Differential Motivation? *Personal Relationships*. – Band 7. – Heft 1. – 2000. – 95 p.
23. Ickes, W, Stinson L., Bissonette, V. Naturalistic Social Cognition: Empathic Accuracy in Mixed-Sex Dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*. – Vol. 59. – 1990. – P. 730-742.
24. Marks, S., Tolsma, R. Empathy Research: Some Methodological Considerations. *Psychotherapy*, 23, 1986, p. 420.
25. Mehrabian A., Epstein N. A Measure of Emotional Empathy // *Journal of Personality*. – Vol. 40. – 1972. – P. 525-543.



26. Mehrabian A., Reed H. Factors Influencing Judgments of Psychopathology. *Psychological Reports*. Feb; 24(1). – 1969. – P. 323-30.
27. Redmond M.V. The Functions of Empathy (Decentering) in Human Relations // *Human Relations*. – Vol. 42. – N 7. – 1989. – P. 593-605.
28. Richardson D., Hammok G., Smith S., Gardner W., Signo M. Empathy as a Cognitive Inhibitor of Interpersonal Aggression // *Aggressive Behaviour*. – Vol. 20. – N 4. – 1994. – P. 275-289.
29. Steins, Gisela Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*. – Vol. 44. – N 3. – 1998. – P. 117-129.
30. Stürmer S., Snyder M., B. Siem. Empathy-Motivated Helping: The Moderating Role of Group Membership Personality and Social Psychology Bulletin. – Vol. 32. – N 7. – 2006. – P. 943-956.
31. Zaki J., Bolger N., Ochsner K. It Takes Two: The Interpersonal Nature of Empathic Accuracy. *Psychological Science*. – Vol. 19. – Issue 4. – 2008. – P. 399-404.



Лабунская В.А.

## Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения»

*В статье представлен теоретический подход к определению структуры способности к психологической интерпретации невербального поведения, разработанный на основе ряда положений, отражающих природу и функции невербального поведения в социальном взаимодействии, учитывающий особенности психологической интерпретации экспрессии, целенаправленного кодирования экспрессивного поведения и трактовки социального и эмоционального интеллекта, как совокупности социальных способностей личности. Способность к психологической интерпретации невербального поведения рассматривается как многокомпонентная, состоящая из ряда способностей, диагностика которых предполагает обращение к различным типам социально-перцептивных и коммуникативных задач. Интегральными показателями уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения являются: адекватность распознавания и понимания различных форм невербального поведения; адекватность использования невербальных паттернов поведения с целью регуляции отношений; адекватность управления экспрессией (кодирование).*

**Ключевые слова:** социальные способности, невербальное экспрессивное поведение, интерпретация экспрессивного поведения, кодирование экспрессивного поведения, интерпретационная схема, структура способности.

Как известно, ситуации общения в силу их разнообразных особенностей не зависимо от воли партнеров превращаются для них в творческую задачу, решение которой зависит от ряда умений, способностей субъекта познания, которые формируются в сфере социально-психологической практики и по своей сути являются социально-психологическими свойствами личности, ее социальными способностями. Для психологии невербального общения, межличностного познания особое значение имеет разработка проблемы социальных способностей личности.

Современная социальная психология, рассматривая проблему социальных способностей личности, обращается к таким явлениям, как социально-психологическая, социально-перцептивная компетентность, социальный интеллект, интеллект межличностных отношений, эмоциональный интеллект, социальное воображение, социальная проницательность, социально-психологическая наблюдательность. Перечисленные понятия и соответствующие им явления стали предметом теоретического анализа и экспериментального изучения сравнительно недавно. Одной из причин активизации внимания исследователей к сфере социальных способностей личности было открытие того факта, что закономерности развития познавательной сферы личности, опосредованные предметной деятельностью,



не совпадают с особенностями ее формирования как субъекта познания, общения, социальной практики взаимодействия. Как известно, О. Салливен, Д. Гилфорд и Р. де Милл еще в середине шестидесятых годов прошлого столетия провели исследование, в котором показали, что существует группа способностей, развитие которых не зависит от уровня развития «реального интеллекта» [28].

О том, что социальный интеллект, как вид интеллекта, представляет способность «к познанию социальных явлений», пишет Д.В. Ушаков [20], отмечая зависимость уровня развития социального интеллекта от сочетания ряда факторов, в том числе от личностных особенностей и жизненного пути человека. Этот вывод имеет для нас особое значение в связи с тем, что формирование различных функций невербального поведения личности, готовности к восприятию невербального выражения человека, к установлению связей между внешним и внутренним обусловлено сочетанием культурных, социальных, социально-психологических, личностных особенностей субъектов общения, характеристиками их жизненного пути, определяющими направленность интерпретаций и превращающими ситуации взаимодействия в творческую задачу. В качестве «глобальной способности, возникающей на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт», определяется социальный интеллект В.Н. Куницыной [12, с. 469].

Не менее важными для наших исследований являются современные представления об эмоциональном интеллекте, который большинством авторов рассматривается как подструктура социального интеллекта, включающая ряд способностей. Так, Д.В. Люсин интерпретирует эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими» [20, с. 33], а И.Н. Андреева [2] подчеркивает, что эмоциональный интеллект – это устойчивая ментальная способность, в структуру которой входит способность к различению и выражению эмоций.

Таким образом, разнообразие терминов и понятий, связанных со сферой социальных способностей личности, отражают ее разноуровневые характеристики. В то же время в определении явлений, стоящих за этими понятиями, есть ряд общих моментов. Во-первых, они трактуются как способность, следовательно, сопряжены с определенной деятельностью, являются личностным образованием. Во-вторых, предметом этих способностей выступает установление отношений между событиями, в которых действующими лицами являются другие люди. В-третьих, основным показателем наличия или отсутствия способности к решению задач на установление отношений между событиями в сфере общения является адекватность интерпретации, точность понимания, прогнозирования, воздействия, выбранного речевого и неречевого способа обращения. В-четвертых, в каком бы контексте не рассматривались социальные способности, они описываются как сложное структурное образование, состоящее из ряда способностей, одной из них, является способность к адекватной интерпретации и точному пониманию невербального поведения.



Любая социальная способность, в том числе и способность к адекватной интерпретации невербального поведения, заявляет о себе в контексте определенной деятельности, в связи с соответствующими ей социально-перцептивными, коммуникативными задачами. Поэтому в качестве способа диагностики способности к адекватной интерпретации невербального поведения необходимо использовать «задачу». Проблема заключается в определении набора «задач» и показателей адекватности интерпретации невербального поведения.

Для развития наших представлений о способности к интерпретации невербального поведения и расширения методических приемов измерения уровня развития данной способности является принципиально важным вывод о том, что как социальный интеллект, так и его структурный компонент – эмоциональный интеллект, включают поведенческую составляющую, а также способности к регуляции отношений, взаимоотношений, способность к управлению эмоциями, проявляющаяся в контроле за их внешним выражением [4, 6, 7, 20].

Для того, чтобы перейти к описанию «задач», образующих методику «Диагностика уровня развития способностей к адекватной интерпретации невербального поведения», необходимо уточнить наши теоретические позиции относительно самого феномена «невербальное поведение» и феномена «интерпретация». В одной из последних книг [29], включающей ряд обобщающих работ, посвященных методологии и методам исследования невербального поведения, отмечается, что за последние 20 лет (точка отсчета – это выход в свет первого коллективного труда [26], фиксирующего проблемы изучения невербального поведения) значительно возрос интерес к невербальному поведению личности и группы. Во многих исследованиях в качестве самостоятельного объекта рассматриваются выражения лица, контакт глаз, жесты, позы, но современное состояние психологии невербального поведения отличается от предыдущего этапа развития тем, что все чаще различные компоненты невербального поведения используются либо в качестве показателя, либо в качестве средства измерения, фиксации установок, стилей поведения личности, а также в качестве надежного инструмента измерения уровня развития различных способностей и умений. Авторы книги [29] во введении к ней утверждают, что количество публикаций увеличилось более, чем в шесть раз по сравнению с 1984 годом. В них представлены сведения о применении невербального поведения в качестве показателя социального развития младенцев, аттрактивности личности, меры ее убежденности, предубежденности, согласия, сострадания, желания помогать другим. Установлены культурные различия в экспрессивном поведении, а также описаны паттерны невербального поведения людей, отличающихся стремлением к доминированию, уровнем выраженности экстраверсии-интроверсии, зависимостью-независимостью и т.д. Все эти работы приводят к фундаментальному выводу о том, что в различных социальных контекстах невербальное поведение человека выполняет многообразные функции, выступая, одновременно, и как средство познания личности, и как средство влияния, воздействия, регуляции своего и чужого поведения, и как способ контроля, и как



показатель уровня развития различных профессиональных и иных навыков и умений. Особенно следует отметить стремление западных исследователей перевести изучение невербального поведения в класс прикладных работ. Среди них важное место занимают изучение невербального поведения в контексте интраперсональной сензитивности, систем кодирования невербального поведения в диадах различного типа, а также обсуждение вопросов, касающихся использования экспертов в целях определения основных характеристик невербального поведения участников исследований. Не последнее место среди прикладных работ занимают те, в которых представлены, так называемые, «технические подходы» к изучению кодирования и декодирования невербальной экспрессии, успешности ее распознавания и т.д. Для нас при обсуждении проблемы диагностики способности к адекватной интерпретации представляют интерес те методики, в которых, так или иначе, фиксируется успешность понимания, кодирования невербального поведения. Чаще всего, социальные способности, проявляемые в процессе восприятия невербального поведения, обозначаются, как «интерперсональная сензитивность», «социальные умения». В статье Judith A.Hall, Frank J.Bernieri, and Dana R. Carney [29] приводятся наиболее известные методы изучения интерперсональной сензитивности. Ниже рассматриваются те из них, которые включают ряд «задач», решение которых предполагает восприятие, распознавание, понимание, интерпретацию и кодирование экспрессии. Прежде всего, следует назвать метод PONS – «Профиль невербальной сензитивности», разработанный Розенталем с соавторами [29]. Он включает 220 аудио-, видео- и комбинированных клипов, представляющих отличающиеся степенью позитивности и уровнем выражения стремления к доминированию паттерны невербального поведения. Этот тест довольно часто используется в прикладных исследованиях, подтверждающих, что лица с высоким уровнем развития «сензитивности к невербальному поведению, отличаются рядом качеств. Набор «задач» используется также в тесте IPT (Interpersonal Perception Task) [29]. Все «задачи» данного теста направлены на то, чтобы зафиксировать степень развития умения определять отношения между людьми на основе их вербального и невербального поведения.

«Диагностический анализ невербальной точности» [Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy DANVA] – этот тест измеряет сензитивность к невербальным проявлениям эмоций. Он включает фотоизображения эмоциональной экспрессии и аудио-предъявления эмоциональных состояний. Показатели этого теста коррелируют с показателями социальной адаптации и «ментального приспособления – mental adjustment». Распространенным приемом исследования уровня развития эмпатии также является набор «задач», которые включают невербальное поведение, например, достаточно известный метод изучения эмпатической точности [Empathic accuracy standard-cue methodology], разработанный Ickes [29]. Данная методика предполагает обращение к ситуациям реального общения с целью изучения коммуникативной сензитивности, точности понимания невербального поведения, чувствительности к своему поведению. Участник исследования осуществляет



интерпретацию невербальных выражений, соотносит их с речевым поведением, и на этой основе определяет переживания, чувства и мысли другого человека. С целью изучения «интерперсональной сензитивности», точности понимания невербальных выражений, регуляции с помощью экспрессии отношений применяется также известный тест MSCEIT, созданный группой авторов для диагностики эмоционального интеллекта (ЭИ). Основные идеи этих авторов, а также разработанная ими модель ЭИ представлены в ряде публикаций [2, 4, 6, 17, 20]. Мы хотели лишь подчеркнуть, что задания, входящие в этот тест, диагностируют способности к пониманию эмоциональных состояний на основе изображений эмоциональной экспрессии, что часто применяется в тестах, разработанных с целью диагностики способностей к пониманию различных компонентов невербального поведения.

Таким образом, современная психология невербального поведения предлагает довольно обширный перечень методик, направленных на решение определенных исследовательских и практических задач. Вместе с этим, данная отрасль психологических знаний сталкивается с рядом проблем, ограничивающих набор «задач» и сфер их применения. Как правило, при разработке методики делается акцент на каких-то компонентах невербального поведения (позы, экспрессия лица и т.д.). Такое ограничение методических задач обусловлено, прежде всего, многогранностью феномена «невербальное поведение», сложностью его структуры. В этой связи возникает необходимость уточнить авторский подход к самому невербальному поведению, лежащий в основе создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения»

Первая группа теоретических положений касается природы диагностических и регулятивных функций невербального поведения. Из всего спектра невербального поведения человека мы выбираем экспрессивное, выразительное поведение, в обозначении которого зафиксирована главная функция любого языка, в том числе и невербального, – выразить. Одновременно, понятие экспрессивное поведение подчеркивает непосредственную связь между внутренним миром человека и его внешним выражением. Главное внимание в процессе изучения экспрессивного невербального поведения уделяется таким средствам выражения личности, как мимика, жесты, позы, прикосновения, контакт глаз. В связи с этим в «задачах», созданных с целью диагностики уровня развития изучаемой способности, используются выше перечисленные средства выражения актуальных состояний, отношений, свойств и качеств личности, ее статуса и т.д.

Как известно, основное свойство экспрессивного поведения – это динамичность и изменчивость совокупности выразительных средств вслед за изменениями личности. Одновременно, экспрессивное поведение представляет целостность, состоящую из движений, отличающихся степенью интенциональности, направленности, осознанности. Наряду с устойчиво повторяющимися движениями в него входят те элементы, которые соответствуют динамическим состояниям личности. Они, в свою очередь, накладываются на индивидуально-личностные и групповые программы экспрессивного поведения. В силу этих обстоятельств экспрессия



личности не является системой кодов с жестко закрепленными значениями, а имеет поле психологических значений. Экспрессивное поведение относится к полифункциональным явлениям, выполняющим информативные, коммуникативные, эмоциональные, когнитивные, регулятивные функции.

Исходя из выше обозначенных характеристик экспрессивного невербального поведения, в процессе разработки методики и ее модернизации мы придерживались трактовки экспрессивного невербального поведения как невербального выражения личности, рассматривали его в качестве внешнего невербального образа Я личности, включающего осознаваемые и неосознаваемые компоненты.

Таким образом, фиксируя в данной работе отношение научного сообщества к экспрессивному поведению, к невербальному выражению, обращая внимание на динамичность, целостность экспрессии, мы хотим подчеркнуть, что разработанные нами задачи, отвечают только некоторым особенностям экспрессии человека. В них учитываются индикативные и регулятивные функции экспрессии, степень целостности, психологической многозначности, отсутствие вербальных эквивалентов для всех форм экспрессивного поведения. Но в предлагаемых «задачах» не воспроизводится главное свойство экспрессии – динамичность. Оправданием для нас служит то, что фиксация невербального поведения личности, ее выразительного поведения осуществляется во многих отечественных и зарубежных исследованиях на основе приема «стоп-кадр», и затем оно изучается с помощью метода «кадр за кадром». Превращение динамичного образования в статичное – это одна из главных трудно разрешимых проблем психологии невербального поведения, особенно в тех случаях, когда невербальное поведение используется для демонстрации и определения способностей к социальному взаимодействию.

К выше обозначенным характеристикам экспрессивного поведения можно отнести и особенности его интерпретации, понимания. Традиционным для психологии экспрессивного поведения является то, что усилия исследователей, главным образом, направлены на поиск однозначных связей между экспрессией лица и психическими состояниями человека. Такой подход как бы не предполагает обращения к интерпретации, которая, как известно, в гуманитарных науках сводится к разнообразным формам толкования, трактовки, перевода содержания того или иного явления в систему образов, наглядных представлений и наделяется редуцией к личному опыту, субъективному мнению. В конкретных исследованиях наблюдается отождествление восприятия, понимания, интерпретации как поиска жестких связей между экспрессией и психологическими характеристиками личности, что снимает саму проблему интерпретации или сводит ее к узкому аспекту – декодированию. Сведение интерпретации к декодированию не соответствует природе самого экспрессивного, невербального поведения, его особому психосемиотическому статусу, тому, что в общении оно всегда представлено другому и функционирует, главным образом, для него [29, с. 400]. Зависимость выбора «психологического значения» экспрессии от ситуации общения, от позиции в ней «другого» делает неизбежным процесс актуализации интерпретационных процессов, обладающих качеством



бесконечности, незавершенности, многозначности. Следовательно, недостаточно корректно приписывать результатам данного процесса такую характеристику, как точность, более целесообразно использовать такую характеристику, как адекватность. Учитывая то, что невербальное поведение является специфической системой знаков, состоящей из устойчиво повторяющихся движений и тех, появление которых определяется ситуацией, включающей индивидуально-личностные и групповые программы поведения, установление связей между ним и психологическими характеристиками личности не всегда будет приводить к точному пониманию. С этой точки зрения, у интерпретационных процессов высвечивается еще одна сторона их связи с пониманием личности. Они могут рассматриваться как интерпретационные схемы, обеспечивающие или затрудняющие точность, адекватность понимания. Данный вывод подтверждается эмпирическими исследованиями, в которых изучалось взаимодействие процессов кодирования и интерпретации невербального поведения, связь различных характеристик обозначенных процессов с показателями уровня развития способности к адекватному пониманию невербального поведения» [8, 9, 17, 19, 23].

Наряду с этим, хотелось бы отметить, что в наших работах, интерпретация рассматривается как творческий, мыслительный процесс, направленный на реконструкцию не всегда очевидных психологических и социально-психологических значений, смыслов невербального поведения, на установление связей между ним и психологическими, социально-психологическими характеристиками личности, группы. Такая трактовка допускает вербальное означивание невербального поведения в терминах психологических и социально-психологических характеристик личности и группы. Анализ интерпретации и интерпретационных схем посредством вербальных значений соответствует также признанному в отечественной психологии факту: собственно человеческое восприятие, осуществляемое на базе социально выработанных эталонов, существует, прежде всего, на базе языка. Словесные обозначения в интерпретации нужно понимать не как отдельный от нее процесс, а как процесс, включенный в интерпретационную деятельность. Вместе с тем нельзя не отметить и тот факт, что вербализация смыслов и значений зависит от уровня развития языковых способностей субъекта, его вербального репертуара. Не менее важным является и то, что тезаурус психологических значений невербального поведения формируется в обыденном общении и отражает уровень обыденного сознания. Практически, невозможно полностью преодолеть влияние этих факторов на процедуру вербального означивания связей невербального поведения с психологическими характеристиками личности и группы.

При всей очевидности и возможности изучения интерпретации на основе вербальных значений следует также помнить об особенностях самого невербального поведения: значительная часть невербального поведения трудно переводится в код любого языка без потери его смысла для партнеров. В общении невербальное поведение, становясь объектом анализа партнеров, получает многозначную трактовку, охватывающую различные личностные и групповые характеристики.



В свою очередь, вербальные значения представляют не только социально фиксированные формы знания, но и особенности индивидуального сознания. Все это требует разработки специальных методов исследования интерпретации невербального поведения в межличностном общении с целью определения круга его психологических и социально-психологических значений, которые могли бы быть использованы для выявления уровня адекватности интерпретации невербального поведения, определяемого на основе вербальных и невербальных результатов решения ряда «задач». При этом поиск психологического значения может осуществляться посредством анализа ситуации, ожидаемого действия партнера, на основе переживаний того человека, который воспринимает психическое состояние другого. Поэтому процесс интерпретации может завершаться не только выбором определенных психологических значений связей между внешним и внутренним, но и определением ситуации, стимулов, предполагаемых действий и других атрибутов общения.

Исходя из вышесказанного, в качестве показателя адекватности интерпретации невербального поведения рассматривались в наших работах не только психологические значения, соответствующие состояниям, отношениям личности, но и обозначения ситуации и действий партнеров. Перечень «психологических значений» невербального поведения, включающий обозначения психологических и социально-психологических особенностей личности, выявляемых на основе ее невербального поведения, а также фиксирующий характеристики ситуации общения и действия партнеров, был определен с помощью методики «Свободная семантическая оценка невербального поведения» [13]. В отличие от большинства методов, применяемых для диагностики понимания, интерпретации невербального поведения, разработанная нами методика «Свободной семантической оценки невербального поведения» включает изображения индивидуального невербального поведения и невербальной интеракции, их элементов (поза, мимика, жест); список категорий, предназначенных для идентификации невербального поведения, не задается. Тем самым снимаются искусственно созданные экспериментаторами вербальные ограничения и выясняются те психологические значения невербального поведения, которые актуализируются спонтанно, отражают опыт индивида по установлению связей между объектными и субъектными признаками человека. Поэтому методика получила название «Свободной семантической оценки невербального поведения». Основное ее назначение – вскрыть структуру и содержание психологической интерпретации индивидуального поведения и невербальной интеракции, а затем на основе полученных данных создать перечень «психологических значений» невербального поведения и невербальной интеракции, выбор которых бы свидетельствовал об адекватности интерпретации невербального поведения. Подробное описание методики «Свободной семантической оценки невербального поведения» приводится в [13]. В настоящей работе хотелось бы обратить внимание на то, что на основе полученных данных и соответствующей математической обработки были составлены схемы «полей» психологических



значений невербального поведения и невербальной интеракции. Каждый вид невербального поведения актуализирует определенное «поле» психологических значений, в пространстве которого размещаются различные психологические характеристики личности и группы. Результаты математической обработки подтверждают теоретический вывод о том, что индивидуальное невербальное поведение и невербальная интеракция представляют различные объекты интерпретации и понимания. Они относятся к различным классам задач, решение которых фиксирует психологический и социально-психологический уровни интерпретации невербального поведения. Выявленные психологические значения для каждого вида невербального поведения были использованы нами в качестве критериев (показателей) адекватности интерпретации невербального поведения.

В последнее время, в связи с усилением интереса к проблеме осознаваемых и неосознаваемых компонентов невербального выражения личности, а также в связи с развитием теории социального интеллекта и представлений об эмоциональном интеллекте была введена еще одна способность в структуру способности к интерпретации невербального поведения – способность к кодированию невербального выражения эмоций. По этой причине название способности как способность к адекватной интерпретации невербального поведения может быть подвергнуто критике. Вместе с этим, теоретические представления о взаимосвязи процессов кодирования и интерпретации невербального поведения, получившие эмпирическое подтверждение в ряде работ [9, 14, 22, 23], позволяют сохранить название изучаемой нами способности как способности к интерпретации невербального поведения. Структура данной способности становится еще более сложной, включающей как способности к идентификации, к распознаванию, пониманию психологических особенностей другого человека на основе его невербального поведения, так и способности, которые базируются на них, то есть, способности к целенаправленному кодированию экспрессии и управлению ею.

В соответствии с представлением о различных способностях, образующих способность к адекватной интерпретации невербального поведения, был определен перечень социально-перцептивных, коммуникативных задач. Они отличаются по формальным параметрам: виды невербального поведения, по содержательным: психологические, социально-психологические характеристики личности, диады, группы, по функциональным: задачи на идентификацию экспрессии, задачи на кодирование: функция контроля своих невербальных выражений и задачи на регуляцию отношений в диаде, группе. Задачи, входящие в методику отличаются также способами репрезентации решения задачи: вербальные и невербальные. Так, адекватность интерпретации устанавливается на основе: 1) вербализации психологического и социально-психологического содержания невербального поведения (круг психологических значений); 2) сравнения и выбора форм невербального поведения, соответствующих друг другу по психологическому значению; 3) выбора определенных паттернов экспрессивного поведения с целью «регуляции» в позитивную и негативную сторону отношений в диаде; 4) определения взаимосвязей



между невербальным и вербальным поведением изображенного человека; 5) в качестве критерия успешности кодирования рассматривается кодирование лицевой экспрессии, соответствующей четырем базовым эмоциональным состояниям. Процедура определения успешности кодирования лицевой экспрессии включает: целенаправленное моделирование эмоциональной экспрессии четырех базовых состояний; фотофиксацию экспрессивных моделей; предъявление фотоизображений экспрессии состояний, как субъекту кодирования, так и группе экспертов; интерпретацию экспрессивных кодов экспертами и субъектами кодирования; сопоставление результатов интерпретации со списком заданных эмоциональных состояний [9, 23]. На основе данной процедуры вычисляется индекс успешности кодирования экспрессии эмоциональных состояний, указывающий на уровень развития способности контролировать свое экспрессивное поведение.

Таким образом, современный вариант методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» включает 9 «задач», объединенных в четыре группы, решение которых указывает на уровень развития ряда способностей. Первая группа «задач» включает «задачу-1» на диагностику адекватности интерпретации состояний и отношений человека на основе его позы; «задачу-2» на диагностику адекватности интерпретации эмоциональных состояний человека на основе его мимики; «задачу-3» на диагностику адекватности интерпретации интеллектуально-волевых, эмоциональных состояний и отношений на основе индивидуального невербального поведения; «задачу-4» на диагностику адекватности интерпретации отношений, взаимоотношений людей, включенных в невербальную интеракцию (диада, группа); «задачу-5» на диагностику адекватности интерпретации невербального поведения с помощью определения связей и отличий между психологическим содержанием различных элементов невербального поведения. Данная задача отличается от предыдущих четырех тем, что ее решение не предполагает вербального ответа. Уровень адекватности определяется на основе соответствия психологической модальности поз и выражений лица. Показателем степени соответствия является выбор экспрессии лица адекватный психологическому значению позы.

Таким образом, первая группа включает 5 задач, отличающихся одна от другой предлагаемыми для интерпретации формами невербального поведения; направленностью, уровнем интерпретации: психологический и социально-психологический; способами репрезентации решения задач: вербальный и невербальный. На основе показателей успешности решения этих задач определяется уровень развития способности к адекватной интерпретации различных форм невербального поведения, репрезентируемой с помощью вербальных значений и невербальных способов.

Вторая группа «задач» направлена на диагностику способности к адекватной регуляции отношений в диаде и группе с помощью выбираемых экспрессивных паттернов поведения. В нее входит «задача-6», решение которой свидетельствует об умении регулировать отношения в эмоционально-отрицательную сторону; «задача-7», фиксирующая наличие умения регулировать в эмоционально-



положительную сторону отношения в диаде, группе с помощью выбираемых экспрессивных паттернов.

Третий тип «задач» направлен на диагностику уровня развития способности устанавливать адекватные связи между вербальным и невербальным поведением человека – «задача-8»

Четвертый тип «задач» направлен на диагностику способности кодировать экспрессию эмоциональных состояний, контролировать свое экспрессивное поведение – «задача-9».

На этапе разработки методики была определена последовательность предъявления «задач» участникам исследования. В результате наблюдения за поведением респондентов было установлено, что они утомляются и начинают раздражаться, если первые пять задач предъявляются в той последовательности, которая приведена выше. Как выяснилось из бесед с участниками исследования, утомление наступало из-за того, что решение этих задач надо было представить в вербальной форме. Для того, чтобы решение предлагаемых «задач» не способствовало появлению дополнительного интеллектуального и эмоционального напряжения был отработан оптимальный вариант предъявления «задач». Они чередовались в соответствии со способами репрезентации решений.

#### **Заключение.**

Таким образом, наш теоретический подход к определению структуры способности к психологической интерпретации невербального поведения основывается, с одной стороны, на тех особенностях невербального поведения человека, невербального выражения личности, которые описаны в разнообразных источниках [5, 10, 11, 13, 16, 22, 24, 25, 27, 29], с другой стороны, он учитывает особенности психологической интерпретации экспрессии, целенаправленного кодирования экспрессии, а с третьей стороны, он опирается на ряд фундаментальных выводов относительно природы социальных способностей, социального и эмоционального интеллекта.

Способность к психологической интерпретации и адекватному пониманию невербального поведения является многокомпонентной и состоит из ряда способностей, диагностика которых предполагает обращение к различным типам социально-перцептивных и коммуникативных задач.

Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе определяется уровень развития способностей к интерпретации различных форм невербального поведения – индивидуальное невербальное поведение (элементы индивидуального невербального поведения), невербальное поведение диады и группы, способность устанавливать психологические связи между элементами и индивидуальными формами невербального поведения.

На втором этапе фиксируется уровень интерпретации невербального поведения: психологический и социально-психологический. Они определяются на основе соотношения выраженности способностей к адекватному определению



состояний, к установлению связей между невербальным поведением и качествами личности, к адекватной оценке отношений и взаимоотношений партнеров общения.

На третьем этапе диагностируется уровень развития способностей к невербальной регуляции отношений в диаде и группе. На данном этапе фиксируется уровень развития способности адекватно использовать невербальное поведение как средство регуляции отношений в общении.

На четвертом этапе определяется уровень развития способности к кодированию экспрессивного поведения, следовательно, к контролю и управлению экспрессией.

В целом, интегральными показателями уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения, сочетание которых позволяет определять типы субъектов познания, являются: адекватность распознавания и понимания различных форм невербального поведения, адекватность использования невербальных паттернов поведения с целью регуляции отношений, адекватность управления экспрессией (кодирования).

### **Литература**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 1997.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // *Вопр. Психол.* – 2006. – № 3. – С.78-86.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: МГУ, 1983.
4. Боякис Р., Макки Э. Резонансное лидерство. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
5. Бутовская М.Л. Язык тела: природа и культура. – М.: Научный мир, 2004.
6. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М.: Лик Пресс, 1998.
7. Гулман Д., Боякис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
8. Доржминчингийн Дэлгэрмаа Особенности распознавания лицевой экспрессии российскими и монгольскими старшеклассниками// Автореф. канд. дис. – Ростов-на-Дону, 2002.
9. Дроздова И.И. Кодирование и интерпретация экспрессии эмоциональных состояний субъектами педагогического общения// Автореф. канд. дис. – Ростов-на-Дону, 2003.
10. Екинцев В.И., Соболева М.А. Психология понимания человека человеком: взаимодействие и организация знаний. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004.
11. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002.
12. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб: Питер, 2001.
13. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1999.



14. Лабунская Проблема обучения кодированию – интерпретации невербального поведения // Психол. жур. – 1997. – № 5. – С. 84- 94.
15. Лабунская В.А. Социально-психологические и гендерные особенности кодирования и интерпретации экспрессии в педагогическом общении/ Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). – СПб: Речь, 2005. – С.207-220
16. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь. 2001.
17. Пугачевский О.О. Коммуникативно-личностные смыслы интерпретации невербального поведения// Автореф. канд. дис. – Ростов-на-Дону, 1999.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.
19. Сериков Г.В. Интерпретация невербального поведения в связи с социально-психологическими характеристиками личности // Автореф. канд. дис. – Ростов-на-Дону, 2001.
20. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования/ под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004.
21. Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности// Психол. журн. – 1989. – № 6. – С. 58-65.
22. Хансен Дж., Стевик Р., Уорнер Р. Невербальная коммуникация в консультировании// Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 2.
23. Шкурко Т.А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга// Автореф. канд. дис. – Ростов-на-Дону, 1997.
24. Экман П. Психология лжи. – СПб., Питер, 2003.
25. Ягнюк К.В. Присутствие и невербальная коммуникация //Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – №1.
26. Handbook of methods in nonverbal behavior research. – Cambridge, 1984.
27. Nonverbal behavior research perspectives applications intercultural insights. – Toronto, 1984.
28. Sullivan Q., Guilford D., Miller R. The measurement of social intelligence. – California, 1965.
29. The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research/ Ed. by Jinni A. Harrigan, Robert Rosenthal, Klaus R. Scherer. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005.



**Макарова Е.А., Макарова Е.Л.**

## Формирование системы профессиональных компетенций специалистов в вузе

*В современной образовательной среде необходимо формировать систему социальных, культурных, профессиональных компетенций, которая позволит выработать корпоративную культуру, социальную свободу, отношение к выбранной профессии у нового поколения специалистов. Анализ складывающейся ситуации подводит к необходимости перемен в самой технологии подготовки кадров, реализуемой в сфере образования, и перемен в представлениях о самой образовательной системе. Выработка системы профессиональных компетенций должна стать частью долгосрочной политики ВУЗов. Психологи, педагоги и методисты должны объединить усилия и направить их на формирование полифункциональной дидактической системы, направленной на интеллектуальное развитие индивида, которое должно происходить на базе предметных знаний.*

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, компетентностно-ориентированный подход, деятельностный подход, образовательная парадигма, безопасное образовательное пространство, взаимодействие схем и фона, дискурс, инновационные технологии и стратегии обучения, совместная мыслительная деятельность.

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. Основная причина необходимости такой смены заключается в том, что социальный и научно-технический прогресс вошел в противоречие со сложившимися в последние три столетия образовательными системами. Требование времени таково, что появилась потребность в принципиально новом подходе к образованию, а также необходимость пересмотреть содержание образования, которое реализуется в учебных предметах и учебных дисциплинах, требуются новые формы и средства обучения, учебники нового типа и инновационные технологии обучения. В настоящее время для выпускника высшей школы любого уровня решающее значение приобретает не только овладение суммой конкретных знаний, умений и навыков, но как умение их самостоятельно приобретать, систематизировать и использовать для принятия решений. Хорошо известная притча рассказывает о том, что к рыбаку пришел голодный мальчик и попросил поесть, однако вместо еды старик дал ему сети и показал, как ловить рыбу. Люди были удивлены и спросили: «Зачем ты дал



ему сети? Он же голоден». На что мудрец ответил: «Если я сегодня дам ему рыбы, он завтра снова будет голоден. Я дал ему снасти и показал, как ловить рыбу, и теперь он никогда не будет голоден». Если посмотреть на образование сегодня, то оно дает ищущим познания ежедневную порцию рыбы вместо того, чтобы показать им, как самим добывать себе пропитание. В связи с этим необходимо признать своевременность решения проблемы формирования компетенций у выпускника вуза, обусловленных требованиями Федеральной программы реформирования высшего профессионального образования до 2010 года, Федеральной целевой программы развития образования в 2006-2010 годах, что предполагает необходимость дальнейшего развития теории и практики высшего профессионального образования, успешность которого существенным образом зависит от условий, в которых протекает процесс обучения специалистов. Современные психолого-педагогические теории должны выявить компоненты единой концептуальной системы познавательной инициации, которые смогут стимулировать познавательную деятельность обучаемых. Важнейшим требованием на современном этапе является перестройка системы образования, а перестраивать можно, только выдвигая качественно новые идеи. Поиск таких идей – чрезвычайно важная задача, которая требует объединенных усилий специалистов в различных областях знаний. Более того, маргинальные исследования призваны решать насущные проблемы сегодняшнего образования. Усилия должны быть направлены на формирование полифункциональной дидактической системы, на развитие интеллектуальных ресурсов на базе предметных знаний. Педагогика сотрудничества, получившая вполне заслуженное признание, состоит в решительном изменении характера взаимоотношений между познающим и иницирующим познание в реальном образовательном процессе, призывает к замене существующего авторитарного типа отношений в процессе обучения отношениями творческого сотрудничества, к замене устаревших «монологических» форм обучения конструктивным дискурсом, формированием безопасного образовательного пространства. Необходим диалог в широком смысле, который обеспечит ситуацию взаимопонимания и повлияет на становление личности обучаемого.

По данным мониторинга ЮФУ 20% опрошенных заявили, что не могут принимать управленческие решения, поскольку владеют ограниченной информацией, а 43% по разным причинам боятся последствий принятия решений. В связи с этим возникает вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован обществом? Ответом на этот вопрос может быть идея компетентностно ориентированного образования. Формирование компетенций специалистов, т.е. способности применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных проблем в образовании сегодня. Под «компетенцией» понимается общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность. Одним из



способов приобретения компетенций является увеличение объема самостоятельной работы студента, что способствует раскрытию творческого потенциала личности, который определяется комплексом умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общения. Для формирования профессиональных компетенций специалистов необходимо дополнить традиционные формы обучения моделированием интерактивных ситуаций, что является составной частью процесса принятия решений, включая модели, методы, инструменты обработки информации.



Рис. 1. Теоретическая модель исследования процесса формирования ключевых компетенций

Перед современной психологией стоит проблема разработки психолого-педагогических концепций такого образования, что может быть достигнуто путем внедрения в обучение инновационных методов преподавания и переноса акцента с обучения на саморазвитие и самообучение. XXI век характеризуется приоритетной ролью не столько образования как такового, сколько самообразования. Обучаемый продвигается к истине «методом проб и ошибок», и в процессе не только обогащается новыми знаниями, но и методами, способами, стратегиями их получения. Обучение становится процедурой пробуждения внутренних сил и возможностей обучаемого, интерактивной творческой деятельности обучаемого и обучающего, в результате которой они подвергаются качественным изменениям. Как говорил родоначальник современной эволюционной эпистемологии Конрад Лоренц, «Жизнь есть познание, а научиться жить – значит научиться учиться» [2]. Универсальность образованной личности состоит сегодня не в объеме удерживаемых в памяти знаний из разных дисциплинарных областей, а в овладении общей системой ориентации в информации, в создании жестких личностных фильтров – четких способов отбора ценной информации, а также в формировании умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему схем знаний. Главное – знать,



как быстро добывать требуемые знания в современном разнообразии источников информации, уметь находить способ и стратегии поиска решения и научиться делать по этому пути первые шаги. В результате отношений обучающего и обучаемого создается и функционирует психологический механизм интроекции схемы и фона. Взаимодействие схемы и фона, имеющее интра- и интерперсональные векторы, определяется личностными смыслами обучаемого. Опосредованность развития человеческой психики «психологическими орудиями» характеризуется тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, то есть всегда превращается из интерпсихической в интрапсихическую и обратно.

Направленность на формирование профессиональных компетенций студентов является важной задачей. Анализ имеющихся и проектируемых ключевых компетенций позволяет определить индивидуальные образовательные стратегии, выбрать адекватные технологии обучения, определить механизмы внутреннего и внешнего оценивания студента. При рассмотрении основных принципов построения инновационного образовательного процесса, целью которого является образовательная самостоятельность студента, можно предложить следующие положения: переход на качественно новый уровень взаимоотношений, основанный на изменении личностных позиций, в результате чего формируется партнерство в образовательном пространстве; педагогическая деятельность становится новой разновидностью деятельности менеджера по управлению социальной системой в рамках образовательного процесса; система образовательной деятельности становится такой, в которой ведущую роль играют интерактивные формы обучения.

Большое значение имеет формирование активного деятельностного мышления, осознания роли обучаемого в процессе обучения, изменения системы оценок и контроля. Студенты могут совершать ошибки, но таким образом они вырабатывают системный подход к анализу и алгоритму исправления этих ошибок, т.е. создаются условия для самоуправления процессом контроля собственных знаний. Всем этим принципам удовлетворяет компетентностно-ориентированный подход, базирующийся на конкретных функциях, которые должен уметь выполнять специалист соответствующего уровня, или компетенциях. Далее, целесообразно представить алгоритм организации процесса формирования ключевых компетенций студентов (Рис. 2).

Использование компетентностно-ориентированного подхода индивидуализирует процесс обучения в рамках тьюторской программы, которая представлена как совокупность педагогических технологий, характерных для модели компетентностно-ориентированного образования. Ведущую роль в нем играют технологии и методы интерактивного обучения – деловые игры, дискуссии в малых группах, мозговой штурм, кейсы, ролевые игры, тренинги, применение которых не ограничивается только очными формами. Тьютор широко использует информационные технологии для организации взаимодействия с обучаемыми на расстоянии. При этом тьютор адаптирует методы открытого дистанционного обучения для использования



в процессе взаимодействия в Интернет-пространстве. Управленческий процесс педагогической деятельности тьютора состоит из четырех этапов: проектировочный, организационно-деятельностный, диагностический, поддерживающий. Содержание педагогической деятельности тьютора представлено в виде описания целей и последовательности действий тьютора на каждом этапе (Табл. 1).

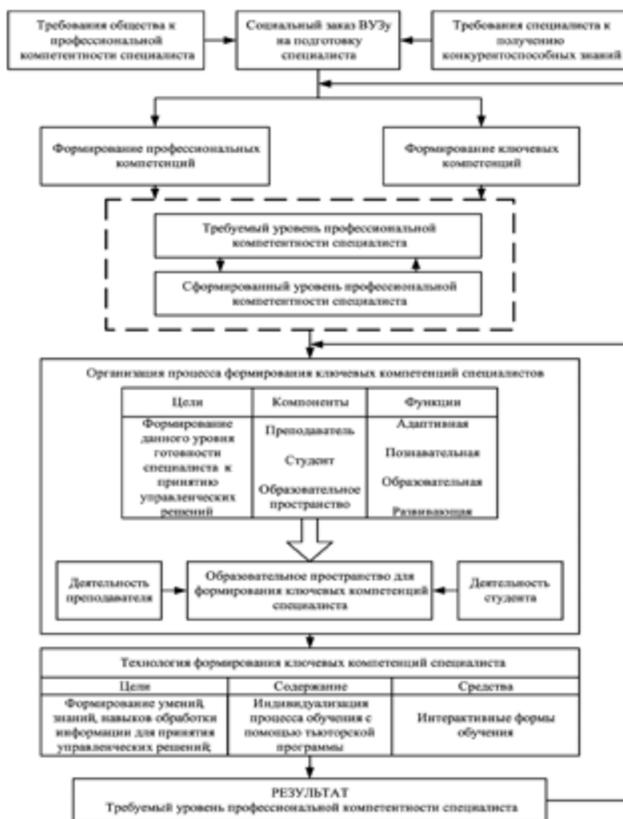


Рис. 2. Алгоритм организации процесса формирования ключевых компетенций

В модель педагогической деятельности тьютора входят следующие компоненты:

**Предназначение тьютора** – актуализация и управление поддерживающей образовательной среды, позволяющей обучаемым в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности благодаря осуществлению синтеза педагогических, информационных и организационных технологий, обеспечивая при этом единые стандарты качества.



**Цель тьютора** – создание условий для становления обучаемых как субъектов учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности; как субъектов социально-профессиональной деятельности, развивающих собственную профессиональную деятельность.

**Перечень функций**, которые должен реализовывать тьютор: управляющая, контрольно-диагностическая, рефлексивная, организационно-деятельностная, консультационная, мотивационная, информационно-содержательная, проектная, технологическая.

Таблица 1

*Процесс и содержание педагогической деятельности тьютора*

Этапы/фазы	Цели этапов
Проектировочный этап	Создание педагогических условий для успешного вхождения обучающихся в образовательный процесс и их адекватного самоопределения.
Организационно-деятельностный этап. (Фаза 1)	Создание условий для построения обучаемыми полной ориентировочной основы образовательной деятельности.
Организационно-деятельностный этап (Фаза 2)	Создание условий для становления обучаемых как субъектов учебной деятельности.
Организационно-деятельностный этап (Фаза 3)	Создание условий для становления обучаемых как субъектов социально-профессиональной деятельности и деятельности по развитию лично-профессиональной компетентности.
Диагностический этап	Оценка результатов предоставления обучаемым образовательной услуги и диагностика достижения целей в виде: освоения модели профессиональной компетентности в соответствии с установленными стандартами; освоения индивидуальной программы развития собственной компетентности.
Поддерживающий этап	Создание условий для дальнейшего самоопределения обучаемых, поддержка мотивации для их профессионального и личного развития в будущем.

Также определены организационно-педагогические условия, которые необходимы для эффективного осуществления педагогической деятельности.

1. Реализация тьютором дополнительных управленческих функций, которые являются обеспечивающими по отношению к педагогической деятельности.
2. Наличие совокупности ряда подсистем: организационно-административного сопровождения, методической поддержки и т.д.
3. Освоение тьютором смежных областей деятельности (междисциплинарность) и последовательная смена им позиций инструктора, методиста, наставника тьюторов, разработчика программ, исследователя.



4. Наличие социально-профессиональной среды тьюторов: организация интенсивных социальных коммуникаций, как формальных, так и неформальных; работа тьютора в составе разных команд, как распределенных, так и локализованных; формализация результатов работы этих команд и трансляция их другим членам тьюторского общества; создание избыточной информационной среды: один и тот же тьютор может работать в разных командах, переходя из одной позиции в другую, получая при этом новые знания и информацию из различных источников.
5. Овладение тьютором умениями и навыками для управления образовательным процессом (организовать групповую работу, продуктивную групповую дискуссию, создать и поддерживать в группе атмосферу доверия).

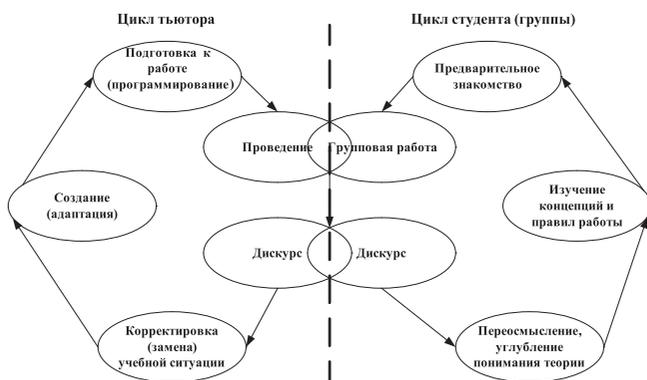


Рисунок 3. Циклы деятельности тьютора и студента (группы) при работе с интерактивными методами обучения

На рис. 3 представлены все этапы деятельности тьютора и обучаемого, а также циклы совместной работы. Стандартная ситуация, когда преподаватель проходит свой цикл, начиная с «создания» (адаптации) по часовой стрелке, а обучаемый – с «изучения концепций и правил работы» в направлении против часовой стрелки. Но квалифицированный тьютор может и (должен) «приучать» студента к умению работать, начиная с любого этапа, в том числе с дискурса. Опытные преподаватели получают хорошие результаты, например, при вовлечении студентов в «создание» (адаптацию) интерактивных методов обучения. Важно, чтобы все этапы имели место в полном цикле работ.

Опора на новые психолого-педагогические концепции способствует внедрению в образование новых способов организации познавательного пространства, отношений между обучаемым и обучающим, авторитарные методы преподавания уступают место совместной мыслительной деятельности познающего и иницирующего познание. Именно в этих условиях у педагогов и психологов возникает необходимость в сотрудничестве. В ходе такого сотрудничества предстоит решить следующие вопросы:



- 1) каковы наиболее актуальные задачи, которые предстоит совместно решать психологам, педагогам и методистам в современном образовании,
- 2) каковы компетенции, которыми должен обладать современный выпускник высшего учебного заведения для того, чтобы найти свое место в быстро меняющемся мире,
- 3) как соединить фундаментальную науку и практику,
- 4) какие практические приоритеты должны быть в стратегическом планировании инновационной деятельности при подготовке специалиста,
- 5) какие инновации в области профессиональной подготовки будут способствовать повышению соответствия выпускаемых специалистов современным требованиям в различных отраслях практической деятельности?

Психолого-педагогические проблемы обучения – это поиск путей взаимодействия в системе инновационного образования. Целью сегодняшнего образования является решение тех задач, на которые направлены объединенные усилия по формированию профессиональных компетенций в образовании и тех инноваций, которыми необходимо дополнить образовательные программы, чтобы выпускать высококвалифицированных специалистов, отвечающих самым высоким современным требованиям в различных отраслях науки, техники и производства.

Анализ складывающейся ситуации подводит к необходимости перемен в самой технологии подготовки специалистов, реализуемой в сфере образования, и перемен в представлениях о самой системе образования. Ускорение и увеличение потока информации, новые требования рынка приводят к тому, что от выпускника ВУЗа теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы, а также умения самостоятельно принимать решения. Система сформированных компетенций призвана помочь ему в этом.

### **Литература**

1. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий», под ред. А.М. Долгоорукова. – Москва: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21-44.
2. Lorenz K. Behind the Mirror. A search for a natural history of human knowledge. – London. Methuen and Co. Ltd., 1977.



**Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.**  
**Технологии направленной трансляции  
смыслов в обучении**

*Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, должны пониматься как интенция – актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной в систему своего жизненного опыта учащегося.*

**Ключевые слова:** *смыслообразование, трансформации смысловых структур, педагогические коммуникации, коммуникативные стратегии, смысловые коммуникации, смыслотехники, смыслотехнологии.*

Взаимодействие учителя и ученика, в современной психологической науке все чаще рассматривается как интенция смыслообразования, имеет определенную устойчивую направленность, однако логика реализации данного процесса может быть различной. В современном обществе, когда цели и ожидание результатов образования значительно модифицируются, происходит соответствующее изменение и в особенностях взаимодействия учителя и ученика. Педагогические коммуникации в реальной практике подвергнуты значительным изменениям, сопровождающимся в основном трансформацией воздействий, которые необходимо оказывать на обучаемых как целевую аудиторию. Коммуникативная стратегия как работа по управлению смыслами (при всей условности управления тем, что порождается интенциональной сущностью психики) понимается в учебном процессе как стратегия, направленная на управление процессами создания картины мира, свойственной данному сегменту мира, объединенному как единой системой ценностей, так и единими коммуникативными возможностями. Чем сильнее эти коммуникативные возможности, тем активнее проходят процессы общего смыслообразования. Мы отличаем коммуникативные процессы от чисто информационных в том же отношении, в каком мы отличаем информационные процессы от собственно технических процессов передачи данных. Коммуникативные потоки выступают как смыслообразующие, а информационные выступают как форма, в которую этот смысл облекается. Данная проблема до сих пор оставалась вне поля зрения, поскольку она не являлась одним из основных практических вопросов современных образовательных технологий. Однако в целом существующие изменения можно обозначить как смену коммуникационных образовательных стратегий и безусловно данная проблема становится одной из важнейших в психолого-педагогическом осмыслении. Коммуникационная стратегия – это представленное в технологии ценностно-смысловое намерение и его осуществление,



то есть выбор пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которого строится система передачи знаний.

«Среди появившейся в последнее время учебной литературы достаточно работ, раскрывающих различные аспекты коммуникативного процесса и коммуникативных технологий применительно к области социологии коммуникации и коммуникативного менеджмента. В тоже время практически отсутствует систематическое изложение основ коммуникации, которая осуществляется в сфере образования» (И.А. Колесникова).

Особый аспект коммуникативного взаимодействия учителя и ученика – смысловое взаимодействие, в процессе которого содержание учебного процесса начинает восприниматься как личностная ценность, имеющая личностный смысл. Она может быть рассмотрена как смысловая коммуникация, как «преодоление глухоты к чужой экзистенции» (К. Ясперс) – практически не рассматривается в психолого-педагогической литературе.

В методологическом плане слово «коммуникация» имеет два значения: 1) то же, что общение; процессы социального взаимодействия, взятые в знаковом аспекте; 2) категория современной философии, главным образом экзистенциализма и персонализма, обозначающая общение, основывающееся на взаимопонимании, дискуссии. В лингвистике под коммуникацией понимают «общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. Это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности. Человеческая форма коммуникации характеризуется, главным образом, функционированием языка». В психологии чаще всего используется следующее определение: «коммуникация – понятие, используемое в социальной психологии в двух значениях: 1) для характеристики структуры деловых и межличностных связей между людьми, например, структуры внутригруппового общения ее участников; 2) для характеристики обмена информацией в человеческом обществе вообще. В последнем случае коммуникация выступает как одна из сторон человеческого общения – информационная».

Таким образом, термин «коммуникация» выступает в двух значениях: широком и узком. В широком смысле слова понятие «коммуникация» выражает «смысловой» аспект социального взаимодействия и направлена прежде всего на достижение «социальной общности», реализуя также управленческие, информативные (передача сведений), эмотивные (возбуждение и передача эмоций) и фатические (связанные с установлением и поддержанием контактов) функций. Анализ определений показывает, что употребляемый в этом значении термин «коммуникация» очень близок по содержанию к термину «общение». Представляется, что, когда мы обсуждаем педагогические проблемы общения и коммуникации, речь все-таки идет о разных по своей природе явлениях. Безусловно, взаимно пересекающихся и дополняющих друг друга, но разных» (И.А. Колесникова, 2007).

Для педагогики понятие «коммуникация» достаточно новое, чаще всего в педагогической литературе употребляется слово «общение». В современной



психолого-педагогической науке нет единого решения проблемы соотношения этих понятий. Неотождественность их смысловых значений ощущалась многими исследователями, философами, психологами, педагогами: А.А. Брудным, М.С. Каганом, А.А. Леонтьевым. Однако, в последнее время все чаще встречается понятие педагогическая коммуникация, которая понимается как направленность педагога на создание в образовательном пространстве «среды с заданными характеристиками отношений и взаимодействий: информационно-обучающих, организационно-управленческих, сетевых, функционально-деловых, межличностных, социально-партнерских, гуманитарных» (И.А. Колесникова, 2007).

Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, понимается как интенция – актуальное намерение педагога, вступить в коммуникацию с учеником как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной в систему своего жизненного опыта учащегося.

Психологическим основанием для разработки смысловых коммуникаций как выбора пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которых строится система передачи знаний, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Каракозов Р.Р.), положения психотехники выбора (Василюк Ф.Е.) и смыслотехники (Леонтьев Д.А.). Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе развития, выводящую «за скобки произвольную активность самого субъекта» (Леонтьев Д.А., 1999), а, прежде всего, акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении собственными процессами смысловой регуляции, а также на управление смысловой динамикой у других людей. Термин смыслотехника выступает как частный случай психотехники и по словам Д.А. Леонтьева – «Это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности (Асмолов А.Г.)». Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы.

Д.А. Леонтьев, рассматривает проблему смыслотехники как составную часть анализа проблемы динамики и трансформации смысловых структур, в процессе использования приемов манипулятивного и рекламного воздействия, волевой саморегуляции, воспитания и пситерапии, предлагает определенные типологии по соответствующим параметрам.

1. По характеру воздействия смыслотехники подразделяются на *целенаправленные* (заданные), стремящиеся к определенному предвидимому эффекту (реклама, пропганда, практика волевой саморегуляции) и *фасилитирующие*



(поддерживающие), имеющие целью настолько, насколько это возможно, повысить эффективность соответствующих процессов и устранить ограничивающие их барьеры и блоки (так называемая «майевтическая» психотехника, недирективные психотерапии).

2. По масштабу изменений, планируемому субъектом воздействия:

а) влияние на конкретные действия через порождение или изменение ситуативных мотивов, личностных смыслов или смысловых установок;

б) изменение устойчивого отношения к конкретным вещам или людям через порождение или изменение смысловых диспозиций (иногда смысловых конструктов).

в) формирование или изменение общих смысловых ориентаций – мировоззрения, самоотношения, системы ценностей.

3. По направленности в себя (интраперсональность) или на других (интерперсональность).

Анализ различных смыслопсихотехник чаще всего проводится применительно к проблеме смысловой коммуникации, смысловой координации, трансформации и направленной трансляции смыслов, прежде всего, в пропаганде, рекламе, психотерапии. Однако ряд работ описывает особенности смыслообразования в контексте направленного воздействия на личность, т.е. в условиях учебного и воспитательного процессов. Е.Е. Пронина выделяет признаки смысловывявляющих текстов, которые оказывают наиболее очевидное влияние на формирование ценностных ориентаций студентов-журналистов. «Смысловывявляющий потенциал текста определяется не по формально-содержательным параметрам – они могут быть сколь угодно разнообразны, а по коммуникативным принципам структурирования произведения и духовным интенциям, запечатленным в его словесно-образной ткани. В этом случае удастся описать вполне выполняемые для профессионала условия воссоздания трансцензуса в журналистском тексте» (Пронина Е.Е., 2003). Введение в анализ механизма воздействия текста на читателя понятия *трансцензуса* показывает тот непосредственный момент в прочтении, когда информация или выводится субъектом на ценностно-смысловой уровень и становится личностной, или отторгается, в силу ее отчужденного характера от данного человека, отчуждается от его жизненного мира. Это своего рода «трамплин, с которого мысль может взлететь, а может рухнуть». Е.Е. Пронина считает, что именно трансцензус является интегральной единицей гуманистического общения. Это «квинтэссенция смысловывявляющего текста – момент, в котором в одну фокусирующую точку сходятся все, что необходимо и достаточно для свободного, но уже бесповоротного решения». Она рассматривает условия воссоздания трансцензуса в журналистском тексте.

1. Необходимость отказа от информационного давления, от авторитарных оценок, морализаторства.
2. Понимание реальных потребностей и интересов аудитории.
3. Освещение ситуации (факта, события, теории) в разных ракурсах.



4. Позитивная установка на возможность решения проблем.
5. Необходимость новизны информации.
6. Сохранение аутентичности собственной личности, не признавая чужих ценностей.

Признаки смысловывявляющих текстов по сути являются и признаками смысловывявляющего диалога, и конечно же, смысловывявляющего учебного процесса, т.к. в гуманистическом человекоцентрированном подходе к образованию процесс обучения как раз и есть познание через текст или диалог с преподавателем. Если возможно воссоздать механизм активизации мотивационно-смысловой динамики в процессе усвоения информации, то возникает необходимость экстраполяции познавательных процессов именно этого типа в реальную практику учебного процесса. Особенно актуально это направление в тех сферах образования, непосредственно ориентированных на формирование профессионально значимых знаний, которые должны стать составной частью смысловывявляющей концепции личности, определяя степень пристрастности человека к избранной специальности, его профессиональные притязания и профессиональную перспективность.

Для разработки специальных педагогических коммуникаций, направленных на смыслообразование и смыслоактуализацию учащихся и студентов в процессе обучения, особый интерес представляет разработка механизмов смысловывявляющего воздействия, проведенная Д.А. Леонтьевым. Он исходит из структуры смысла, который всегда задается его субъектом (смысл для кого), носителем (смысл чего), непосредственным смыслообразующим источником и смысловой связью между носителем и источником смысла, благодаря которой первый приобрел смысл. При смысловывявляющем воздействии субъект предстает (как источник порождающий индивидуализированный личностный смысл) и как его носитель (как потенциальный источник Д.А. Леонтьева), а объектом изменения, чаще всего, выступает сам смысл за счет варьированием источником смысла. Это безусловно одна из предпосылок, дающая возможность разработать систему смысловых коммуникаций как направленной трансляции смысла в учебном процессе. Она, с одной стороны, дает возможность осмыслить генетический (сущностный) механизм этого процесса, а с другой позволяет разработать инструментальный компонент смысловывявляющих технологий, ориентированный на тот опыт, который в данный момент уже существует в психологии. Д.А. Леонтьев (1999) выделяет несколько групп смысловывявляющих приемов (с нашей точки зрения, наиболее перспективных для возможности их использования в педагогической практике).

1. Изменение источников смысла.
  - 1.1. Подключение дополнительных мотивов (например, мотив соревнования, поощрения – наказания, похвальба – критика).
  - 1.2. Подключение смысловых конструкций через специфическое означивание объекта (рекламные и пропагандистские штампы – «чистота, чисто Тайд»).



- 1.3. Подключение смысловых диспозиций (ссылки на авторитеты, на референтные группы, использование «звезд» эстрады в политической рекламе и т.д.).
- 1.4. Подключение самоотношения, социальной и ролевой идентичности, ценностных ориентаций (по типу «Всем, кому небезразлична судьба России...»).
2. Изменение или актуализация смысловых связей (фасилитирующая смысло-техническая проработка смысловых связей).
3. Изменение структуры альтернатив. «Прямое смысло-техническое воздействие на структуру альтернатив предполагает создание иллюзии отсутствия выбора, когда он на самом деле есть, или, напротив, создание ситуации ложного (не-принципиального) выбора, маскирующего наличие более серьезных альтернатив» (Леонтьев Д.А., 1999).

Механизмы смысло-технического воздействия, и, в частности, изменения структуры альтернатив достаточно подробно рассматриваются Ф.Е. Василюком в контексте анализа проблемы выбора. Собственно выбор личности (то, что имеет смысловое предпочтение) характеризуется следующими чертами: 1) выбор возможен лишь во внутренне сложном мире; 2) альтернативы, между которыми совершается выбор, – не операции, не способы действия, ведущие к одной цели, а разные жизненные отношения, «отдельные деятельности» (в терминологии А.Н. Леонтьева); 3) выбор является активным действием субъекта, а не пассивной реакцией; 4) основанием выбора не может являться сила побуждения как таковая.

В типологии жизненных миров личности Ф.Е. Василюк выделяет реалистический, творческий и ценностный миры. Смысловые предпочтения, обусловленные пристрастиями личности, а не внешними стимульными обстоятельствами, порождают «внутренне сложный мир» характерный для ценностного и творческого миров субъекта. Именно здесь «каждое отдельное жизненное отношение, побуждаемое отдельным мотивом, разрослось в разветвленную систему «актов жизнедеятельности». На поворотах судьбы, в трагические минуты, на пике чувства человеку бывает ясно дан настоящий смысл в его жизни того или иного отношения, но чаще всего отношение представлено через сиюминутные цели, заботы, действия, жесты, эмоциональные реакции, и существует особая, непростая «задача на смысл» (А.Н. Леонтьев), состоящая в том, чтобы по ситуативным намерениям, эмоциям и плодам усилий восстанавливать реальный смысл воплотившегося в них жизненного отношения...Задача на смысл оборачивается в таком положении задачей на различение смыслов, без решения которого человек, даже ощущая конфликтность или двойственность ситуации, не может точно определить между чем и чем он, собственно, должен выбирать» (А.Н. Леонтьев, 1979). Удержание сложности мира иницируется «перекрещенностью» жизненных отношений. Это «есть плод особого усилия, особых психотехнических действий, сводящих субъективно разбегающиеся жизненные отношения в единое пространство». В качестве



мыслительных действий по осуществлению выбора в творческом и ценностном мире Ф.Е. Василюк выделяет:

- 1) разотождествление. Разделение «Я» и «Мое», через актуализацию «Я»;
- 2) совместная презентация. Действия, направленные на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений;
- 3) выявление. Действие, направленное на осознание факта пересечения жизненных отношений;
- 4) структурирование. Действие, направленное на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями.

Действия по поддержанию внутренне сложного мира (фактически это достижение состояния смысловой самоактуализации) позволяет субъекту выйти на уровень актуализации глубинных ценностей и подойти к реальной оценке альтернатив. «Оценивание альтернатив мало напоминает измерение линейкой двух отрезков или сравнение с образцом двух деталей. Самый главный вопрос психологического описания этой, центральной части выбора состоит в том, чтобы понять, как, в какой форме встречаются ценность и оцениваемая деятельность». Ценностное сопоставление альтернатив происходит за счет актуализирующегося в данный момент личного смысла и того смысла, который раскрывается в момент реализации деятельности.

Происходит своеобразное попеременное «прислушивание личности к себе – к тому, как в ней откликается и звучит ценность и как в ней откликается и звучит образ жизни, представляемый каждой из конструирующих деятельностей». В процессе познания, а в нашем исследовании внимание акцентировано на целенаправленном познавательном процессе, в той или иной степени управляемом преподавателем, задающим поле определенной смысловой насыщенности, внутри личности обучаемого должны возникать «созвучие двух ее образов» (Ф.Е. Василюк), пересечение зоны ближайшего развития личности и диалогового поля, «смысловая сингулярность» (И.В. Абакумова). Именно этот момент дает познающему ощущение внутренней согласованности, узнавания себя и своих ценностей, осмысленности. «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. Выбор изменяет его личность. Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее».

Психотехника выбора, по механизмам реализации близкая к смыслотехнике, – вторая из предпосылок разработки направленной трансляции смыслов в реальном учебном процессе, поскольку смыслотехнология – это процессуальная часть дидактической системы, ориентированной на развитие, прежде всего, смысловой, ценностной сферы учащихся, то «содержательное обобщение» (В.В. Давыдов), которое позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующего смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, смысложизненной концепции.



### Литература

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 2. – С. 3–5.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13 (39). – С. 146–151.
3. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ – 2002.
4. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – Москва: изд-во «КРЕДО», 2008.
5. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ–М», 2000.
6. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.
7. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
8. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
9. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.
10. Братченко С. Верим ли мы в ребенка!? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум, 1998. – № 1. – С. 19–31.
11. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
12. Братченко С.Л. Проблема выбора критерия нравственного развития личности и пути ее решения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. – Л.; М., 1988. – С. 482–491.
13. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.2. – М., 1982. – С. 5–362.
15. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей) / Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
16. Давыдов В.В. Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 146–169.
17. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. – Ч. 1. – Самара: Живое Знание, 1998.
18. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994.



19. Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. ... д-ра психол. наук. – М., 1991.
20. Колесникова Б.Д. О критериях гуманизации образования // Гуманизация образования. Теория и практика. – СПб., 1994. – С. 37–45.
21. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001.
22. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
23. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.
24. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.
25. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–19.

**Дикая Л.А.**

## Современная психофизиология и мозговые механизмы творчества

*В статье представлен обзор материалов XIV Всемирного психофизиологического конгресса, организованного Международной психофизиологической организацией (ИОР) и проходившего в Санкт-Петербурге 8-13 сентября 2008 г. Представлена краткая информация об ИОР. Выделены тенденции развития современной психофизиологии. Особое внимание уделено исследованию мозговых механизмов творчества и креативности.*

**Ключевые слова:** психофизиология, Международная психофизиологическая организация, полушария мозга, частотные диапазоны, альфа-ритм, когнитивные процессы, мозговая организация креативности, творческое озарение.

Официальным годом рождения современной психофизиологии принято считать 1982 год, когда в Монреале состоялся I Международный психофизиологический конгресс. На этом учредительном конгрессе было дано определение психофизиологии как «науки о физиологических механизмах процессов и состояний, индивидуальных различий» [1], создана Международная психофизиологическая организация (International Organization of Psychophysiology – IOP), получившая поддержку и аккредитацию при ООН. С 1983 г. ИОР публикует свой международный журнал – «International Journal of Psychophysiology». Этот официальный журнал ИОР получил высокое признание международной научной общественности. Он является уникальным и высоко престижным международным форумом, где интегрированы научные работы, выполненные в рамках различных отраслей современной психофизиологии. На сегодняшний день ИОР поддерживает связи с 2 122 институтами по всему миру, её членами являются ведущие психофизиологии из 49 стран [12].

Одна из важнейших целей ИОР – способствовать развитию и укреплению психофизиологии, объединению психофизиологов всего мира и интеграции междисциплинарной психофизиологии в ведущую фундаментальную и прикладную медицинскую, поведенческую нейронауку. Для реализации этой цели с 1982 года официальные конгрессы Международной организации по психофизиологии регулярно проводятся раз в два года в различных странах.

С 8 по 13 сентября 2008 г. в Санкт-Петербурге состоялся XIV Всемирный конгресс по психофизиологии “The Olympics of the Brain”. В работе конгресса приняли участие более 500 ученых из 60 стран мира. В Петербург прибыли и наши



соотечественники-психофизиологи, работающие по всему миру. На конгрессе выступило немало российских молодых ученых, чей высокий уровень отметили специалисты [5].

Рабочий язык конгресса – английский. Тезисы докладов опубликованы в «International Journal of Psychophysiology» [2].

Президентом конгресса уже много лет является профессор Константин Мангина (США, Канада). Председатель Международного оргкомитета – директор Института мозга человека РАН, член-корреспондент РАН Святослав Всеволодович Медведев (Санкт-Петербург). «Мозг, как известно, является самым сложным объектом во Вселенной, и мы, несмотря на все усилия, методики, технологии, пока не можем до конца понять, как он работает, – признает С.В. Медведев, – и все-таки каждое исследование приближает нас к этой цели» [4].

В рамках XIV психофизиологического конгресса прочитаны пленарные лекции, проведено 42 симпозиума, 3 стендовые секции. Большой интерес научного сообщества был проявлен к исследованию известного российского ученого, члена-корреспондента РАН Константина Анохина, который в своей пленарной лекции «Устойчивые следы памяти в постоянно меняющемся мозге: реальность или иллюзия?» рассказал о собственных экспериментах по изучению механизмов памяти, находящихся на стыке физиологии и генетики, проанализировал основные результаты других исследователей, работающих в этой области, и представил еще требующие проверки гипотезы. К. Анохиным, например, выявлено, что существуют механизмы, которые позволяют «вычеркнуть» что-либо из памяти, из-за чего человек может даже забыть какой-либо эпизод своей жизни [3].

«Для системного подхода требуются новые технологии, – считает профессор Скотт Макейг из Университета Калифорнии в Сан-Диего, – сегодня нейрофизиологи при исследовании тонких психических процессов используют в основном электроэнцефалографию, магнитный резонанс и позитронно-эмиссионную томографию, – во всех случаях испытуемые, которым предлагают, решить, к примеру, задачи на сообразительность, делают это в искусственной ситуации, и результат, полученный при этом, может быть сильно искажен» [2, с. 137]. В своей пленарной лекции «Связывая мозг, мышление и поведение» он говорил о развитии новых технологий, которые позволили бы исследовать мыслительные процессы у человека в естественном состоянии, когда он двигается, слышит окружающие его звуки, видит различные предметы и т.д. Он продемонстрировал на слайде испытуемого, на голове которого была надета «шапочка» с электродами, а за спиной – небольшой рюкзачок. С помощью этого прибора в режиме реального времени и «реальной жизни» записываются показатели работы мозга [4].

Интерес психофизиологов вызвала и пленарная лекция профессора Алексея Иваницкого «Наука о мозге на пути к решению проблемы сознания», рассмотревшего возможные механизмы субъективных событий, мозговые функции сознания и бессознательного, сопоставившего особенности функционирования мозга и искусственного интеллекта [2].



За 25 с лишним лет психофизиология претерпела значительные перемены. Об основных направлениях этих преобразований можно судить по названиям многочисленных симпозиумов конгресса. Среди крупных симпозиумов – «От нейрона – к системе» (председатели А.М. Черноризов, Ю.И. Александров, Россия), «Генетика, мозг и поведение» (председатель О.В. Сысоева, Россия), участники которых продемонстрировали возможности объединения различных дисциплин – физиологии, молекулярной биологии и генетики для изучения психических процессов. Названия таких симпозиумов, как «Психофизиология зрения» (председатель Ю.Е. Шелепин, Россия), «Мозговая организация когнитивных функций в онтогенезе» (председатель М.М. Безруких, Россия), «Современные направления в психофизиологии личности и индивидуальных различий» (председатель Viifredo de Pascalis, Италия), «Осцилляции, антиципация и процессы памяти» (председатель Н.Н. Данилова, Россия), отражают ставшие уже классическими отрасли современной психофизиологии. В рамках этих симпозиумов широко обсуждались электрофизиологические корреляты когнитивных процессов, рассматривались вопросы, связанные с межполушарными особенностями восприятия цвета и пространства, взаимодействием полушарий в условиях бинокулярного восприятия. Большое внимание было уделено исследованиям электрофизиологических коррелятов процессов зрительного внимания, поиска, обучения, проблемам перехода от локального к глобальному анализу [9].

Проблемам функциональной асимметрии больших полушарий был посвящен и специальный симпозиум «Асимметрия мозга и стратегии реагирования» (председатель Murat Ozgoren, Турция), где обсуждались вопросы, связанные с влиянием внимания на характер асимметрии, с межполушарной спецификой стратегий реагирования, с нейрональными основами мышления и поведения.

Наряду с традиционными для психофизиологии направлениями в ней активно формируются и быстрыми темпами развиваются области новых компетенций, представленные в рамках таких симпозиумов, как «Военная психофизиология» (председатель В.Н. Сысоев, Россия), «Психонейроиммунология» (председатель И.Д. Столяров, Россия), «Психофизиологические и клинические аспекты взаимодействия ЭЭГ и ССП при фармакологических воздействиях» (председатель проф. В.Б. Стрелец, Россия), «Сознание и самосознание в психофизиологических измерениях» (председатель Jan Kaiser, Польша), «ЭЭГ сети по умолчанию» (председатель Andrew C.N. Chen, Китай), «Интерфейс «мозг-компьютер» (председатель проф. А.А. Фролов, Россия), «Детектор лжи, основанный на определении потенциала P-300» (председатель Bruno Verschuere, Бельгия) и др.

На симпозиуме «Клиническая психофизиология когнитивных расстройств и нарушений памяти» (председатель Helen Beuzeron-Mangina, Канада) большое внимание было уделено обсуждению методов коррекции функциональных расстройств мозга. Созданный бессменным президентом Международной организации по психофизиологии (IOP) Константином Мангина тест широко применяется учеными других стран для диагностики различных расстройств, неспособности



к обучению, возрастных изменений мозга и т.п. Учеными из Италии, Канады, Турции представлены результаты исследования мозговой активности при выполнении Мангина-теста здоровыми испытуемыми и испытуемыми с расстройствами внимания, выполненных с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии [5].

В рамках симпозиума «Пространственные и временные диапазоны проявления ментально-специфических и ментально-неспецифических активаций мозга» (председатель С.Г. Данько, Россия) был поставлен вопрос: «Что мы можем изучить, сочетая применение методов ЭЭГ и магнитно-резонансной томографии?» На основе соотношения этих методов представлены нейрофизиологические особенности как генерализованной тонической активации мозга в целом, связанные с уровнями бодрствования, так и локальных фазических активаций, определяющих характер внимания. Выделены мозговые предикторы подготавливающего к когнитивной деятельности внимания (alerting attention). Проанализированы причины различий в результатах при исследовании общего уровня кортикальной активации.

На симпозиуме «Нейрофизиология сложных когнитивных процессов» (председатель Н.В. Вольф, Россия) обсуждались различия нейрофизиологических механизмов при вербальной и невербальной интеллектуальной активности, а также половые различия как физиологическая основа различных стратегий обработки информации, запоминания, дивергентного мышления. Представлены новые данные о взаимосвязи интеллектуальной и мозговой эффективности.

В тематике XIV Всемирного конгресса отразилась четкая тенденция психофизиологии последних нескольких лет: сегодня многие исследователи пытаются «зафиксировать» с помощью различных методик и приборов высшие функции, которые присущи только человеческому мозгу – процессы мышления и творчества [7]. Изучению механизмов творчества был посвящен специальный симпозиум «Креативный мозг: новые направления исследований творчества» (председатель А. Dietrich, Ливан), в котором участвовали исследователи из США, Германии, Австрии и России. В рамках симпозиума проанализированы работы, направленные на поиски специфичного для творческого процесса функционального состояния мозга. Обсуждались наиболее информативные для диагностики этого состояния частотные диапазоны ЭЭГ, отражение в ЭЭГ-коррелятах эмоционального фактора творческого процесса. Особое внимание было уделено методическим подходам к нейрофизиологическому исследованию творческого процесса на каждом из его этапов, особенно в момент рождения новой идеи, озарения.

Группа ученых из Института мозга человека РАН представили результаты исследований, начатых под руководством Н.П. Бехтеревой, в которых изучалась зависимость мозговых коррелятов творческого мышления от уровня творческих способностей, от успешности решения задачи и её характера (вербальная, невербальная), от развития профессиональных навыков. Ими выделены «гибкие» и «жесткие» звенья мозгового обеспечения решения креативной задачи. Учениками и коллегами Н.П. Бехтеревой исследованы области мозга, отвечающие за творческий процесс,



взаимодействие творчества и эмоций, творчества и так называемого детектора ошибок [3]. Мозговой механизм оптимизации мыслительной деятельности или детектор ошибок был открыт Н.П. Бехтеревой и основан на том, что «в мозге есть система, которая отслеживает, правильно ли вы все делаете, то есть дает типовые решения вопросов» [8]. В этих исследованиях использован полиметодический подход, дающий возможность сопоставить результаты ЭЭГ-исследования и исследования, проведенного с помощью позитронно-эмиссионной томографии (ПЭТ). Полученные данные позволили отметить важную роль не только правого (как это принято чаще всего считать), но и левого полушария в реализации творческого процесса.

Роль альфа-ритма (8-13 герц) в реализации творческой деятельности отмечена в докладе О.М. Базановой (Новосибирск). Каждый раз, справившись с творческой задачей, мозг человека сигнализирует о том, что она выполнена, потоком электрической активности на альфа-частоте. О.М. Базановой отмечен рост альфа-ритма у одаренных музыкантов во время исполнения музыки, а у непрофессионалов амплитуда альфа-ритмов, наоборот, снижалась [6].

Возможности развития ширины диапазона альфа-ритма с помощью специального тренинга, ведущего к повышению креативности, продемонстрировано ученым из института психологии австрийского города Граса Андреасом Финком [2].

Благодаря новым методам ученые получили возможность узнать, как зависит успешность работы мозга от его генетики, его структуры, от состава молекул в тканях. Американский исследователь Рекс Юнг представил в своем докладе новый способ измерения творчества человека [8]. По его мнению, мозг человека, склонного к креативному мышлению, можно опознать по характерным структурным признакам. У творческих личностей в передней части поясной извилины мозга понижено содержание одной из распространенных аминокислот, н-ацетиласпартата, передние височные доли утолщены, а мозолистое тело, наоборот, несколько уменьшено. «Существуют оптимальные комбинации состава тканей мозга и активации некоторых его участков, определяющие склонность человека к креативности» – сообщил в своем докладе Рекс Юнг [2, с. 179].

Немецким ученым Яном Весселем с коллегами проведено исследование мимических мышц лица во время выполнения творческих заданий. Сравним мимику двух групп испытуемых – тех, кто, в конце концов, догадался, как выполнить задание, и тех, кто его не выполнил, – ученые обнаружили удивительный результат. Сигнал о догадке можно было увидеть на лицах участников эксперимента еще до того, как она была найдена. Подобие удовлетворенной улыбки мелькало у тех, кто пришел к результату, хотя параметры работы мозга еще не указывали на это всплеском альфа-ритма [6].

Вместо запланированной пленарной лекции Н.П. Бехтеревой был организован мемориальный симпозиум, где выступили ее коллеги и ученики. Текст лекции был представлен участникам в виде брошюры «Полезность психофизиологии для продолжительной когнитивной жизни», в которой речь шла о том, как активная работа мозга может влиять на состояние организма в целом и даже продлить



человеку жизнь. Последние годы Н.П. Бехтерева много времени уделяла поиску объяснения механизмов того, как мозг может управлять организмом человека [10]. «Структуры мозга, которые дополнительно активируются при решении творческой задачи, имеют прямое отношение к различным аспектам памяти поведения и речи, ориентации во времени и пространстве, проявлениям личности, – пишет Наталья Бехтерева, – в то же время они влияют и на физиологические процессы, обеспечивающие важные функции. В возможности ряда из этих структур входит обеспечение эмоций, регуляция автономной нервной системы, дыхания, ритма сердца и т.д.» [11]. «Полагаю, что именно вовлечение человека в творческий процесс со всеми сопровождающими его перестройками в мозге и организме и приводит к статистически оправданной, пожалуй, удивительной ситуации, когда “умные живут дольше”. Оживает мозг, оживает организм. Существующие связи между клетками и структурами мозга становятся более активными, образуются новые связи и, скорее всего, новые клетки, нейроны. Никак не отрицая огромную пользу и необходимость физических тренировок, правильного питания, считаю важным именно сегодня, учитывая тенденции современного мира, подчеркнуть целесообразность направленной активации творческого потенциала мозга» [2, с. 135].

Феномен творческого озарения, к которому приковано столь пристальное внимание современных психофизиологов, не был бы самим собой, если бы не подкидывал нам новые загадки, ждущие еще своего решения. XXI век называют веком человеческого мозга. О нем современная наука знает уже немало, но еще больше тайн ей предстоит раскрыть.

XV Всемирный конгресс по психофизиологии состоится 30 августа – 4 сентября 2010 г. В Будапеште.

### **Литература**

1. Черноризов А.М. «Проблемное поле» современной психофизиологии: от нонейроники до сознания. // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – №3. – М., 2007. – С. 15-43.
2. International Journal of Psychophysiology. Abstracts of the 14-th World Congress of Psychophysiology The Olympics of the Brain / Co-Editors: J. Helen Beuzeron-Mangina, Svyatoslav Medvedev. – 2008. – V. 69. – N. 3 – 323 p.
3. URL: <http://www.ami-tass.ru/article/40345.html>
4. URL: <http://www.ihb.spb.ru/>
5. URL: <http://www.inauka.ru/health/article85946.html>
6. URL: [http://www.itogi.ru/Paper2008.nsf/Article/Itogi\\_2008\\_09\\_29\\_01\\_2637.html](http://www.itogi.ru/Paper2008.nsf/Article/Itogi_2008_09_29_01_2637.html)
7. URL: <http://www.medstream.ru/news/5120.html>
8. URL: <http://posobie.info/viewnew.php?t=16137>
9. URL: <http://psyhea.psyf.rsu.ru/ru/node/108>
10. URL: <http://www.rg.ru/2008/09/17/behtereva.html>
11. URL: <http://www.rg.ru/2008/10/08/spivak.html>
12. URL: <http://www.world-psychophysiology.org/>



**Акаева Н.Ш.**

## Психологическая характеристика коммуникативных свойств личности предпринимателя

*В статье представлены результаты эмпирического исследования коммуникативных свойств личности предпринимателей. На основе статистической обработки были выделены три группы коммуникативных свойств.*

**Ключевые слова:** коммуникативные свойства, коммуникативная доминантность, стиль организации общения, коммуникативная саморегуляция.

Изучение коммуникативных свойств личности предпринимателя, лежащих в основе достижения им профессиональных успехов, позволило составить достаточно обширный список свойств, проявляющихся в ходе общения. Феноменологическое поле коммуникативных проявлений личности успешного предпринимателя составили коммуникативные характеристики, которые назывались более одного раза в группе экспертов. Смысловая группировка представленных коммуникативных свойств личности, проведенная экспертами, привела к выработке нескольких классификаций.

Коммуникативные свойства личности предпринимателя было предложено разделять по их направленности на повышение качества общения через улучшение: своего состояния в общении; состояния собеседника по общению; самой процедуры общения. Оригинальной нам представляется предложенное деление коммуникативных свойств личности предпринимателя на терминальные (достижение в общении определенных состояний) и инструментальные (использование в общении определенных средств).

Выделяемые экспертами наиболее значимые для успешного предпринимателя коммуникативные свойства личности ранжировались по 7-балльной шкале. Далее вычислялась набираемая каждым свойством в группе экспертов сумма рангов, и находился его «вес», т.е. средний ранговый балл.

Полученные результаты показали, что к коммуникативным свойствам предпринимателей предъявляются достаточно высокие требования. Особое внимание обращается, в первую очередь, на коммуникативные свойства, позволяющие реализовать интерактивную сторону общения. Вместе с тем, к числу значимых относятся и свойства, позволяющие предпринимателю эффективно осуществлять в общении коммуникацию и перцепцию.



Согласно полученным результатам, «ядро» коммуникативной компетентности предпринимателя образуют два находящиеся на наиболее близком расстоянии друг от друга свойства – «умение отстаивать в общении свои интересы» и «умение воздействовать на других в общении». К ним также примыкают такие коммуникативные свойства, как «способности к организации (программированию, коррекции) общения» и «умение заинтересовать других в общении с собой». Свойства личности, позволяющие управлять мнением и поведением других людей, можно рассматривать в качестве центральных для успешной реализации деятельности в сфере бизнеса.

В ходе исследования было выявлено, что коммуникативные свойства личности предпринимателя имеют достаточно сложную структуру, в составе которой можно выделить свойства, позволяющие ему в ходе решения бизнес задач воздействовать на позицию других людей, решать регулятивные задачи в отношении самого себя, других людей и самой процедуры общения.

На следующем этапе эксперимента проводилось психодиагностическое обследование предпринимателей по следующим методикам: личностный тест Р. Кеттелла (13 PF); методика «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера; методика коммуникативной толерантности В.В. Бойко; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; тест К. Томаса «Исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации»; тест САМОАЛ; методика А. Мехрабян и Н. Эпштейн «Оценка способности к эмпатии»; методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина; опросник способности к управлению самопредъявлением в общении М. Снидера.

В процессе исследования использовались также методы математико-статистической обработки: вычисление средних значений, нахождение процентного распределения, метод ранговой корреляции Спирмена, методы кластерного и факторного анализа эмпирических данных, и интерпретационные методы включали в себя графический анализ и метод сравнения.

Полученные в результате психодиагностического обследования предпринимателей данные о развитии у них соответствующих коммуникативных свойств личности были стандартизированы и подвергнуты процедуре факторизации с использованием компьютерного пакета статистических программ Statistica for Windows 6.0. В качестве метода обработки использовался центроидный метод с последующим Varimax-вращением.

По итогам факторизации обобщенной матрицы балльных оценок коммуникативных свойств предпринимателей было выделено шесть факторов, из которых шкалы со значимым факторным весом имеют только три фактора.

Полученные факторы, содержащие шкалы со значимыми факторными весами подвергнуты нами содержательной интерпретации.

Анализ факторного распределения, установленного в результате статистической обработки эмпирических данных, показал, что личность предпринимателя включает в себя три группы коммуникативных свойств:



1) коммуникативные свойства, обеспечивающие ведущую, лидирующую роль предпринимателя в общении: агрессивность, доминантность, самостоятельность от группы, склонность к соревновательности; данным «доминантным», «сильным» свойствам личности предпринимателя противопоставляются качества, в определенной мере сдерживающие подобную агрессивность – моральная нормативность, эмпатийность, склонность к избеганию конфликта; в целом данные коммуникативные качества можно обозначить как «коммуникативная доминантность»;

2) коммуникативные свойства, позволяющие субъекту выстроить, организовать взаимодействие с партнером по общению: организаторские способности, коммуникативная толерантность, пронизательность; данные коммуникативные свойства можно обозначить в целом как «стиль организации общения»;

3) коммуникативные свойства, лежащие в основе достижения эффективности общения через управление своего состояния и поведения: эмоциональная устойчивость, гибкость общения, способность к управлению самопредъявлением; вошедшие в данный фактор коммуникативные качества можно обозначить как «коммуникативная саморегуляция».

Согласно полученным данным, коммуникативные свойства личности предпринимателя проявляются по трем основным линиям, которые обозначаются следующим образом: коммуникативная доминантность, стиль организации общения и коммуникативная саморегуляция. Данные характеристики образуют собой основу коммуникативных свойств личности предпринимателя. Наличие в структуре личности предпринимателя соответствующих развитых коммуникативных свойств позволяет говорить о сформированности у него коммуникативной компетентности, способной повысить эффективность его бизнеса.

### **Литература**

1. Автономов В.С. Модель человека в экономической науке. – СПб.: Экономическая школа, 1988. – 436 с.
2. Агеев В.С. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры. – М.: Наука, 1991. – 185 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
4. Верховин В.И., Логинов С.Б. Феномен предпринимательского поведения // Социологические исследования. – 1995. – № 8.
5. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1991.
6. Задорожнюк И.Е. Предприниматель: экономико-психологический профиль // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – №3.



Ерохина Е.В.

## Эмоциональный интеллект менеджеров: гендерные и возрастные различия

*В статье рассматривается понятие эмоционального интеллекта, приведены результаты эмпирического исследования гендерных и возрастных особенностей эмоционального интеллекта менеджеров.*

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, профессиональная деятельность.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) является одним из разрабатываемых в теории и практике современного менеджмента и предпринимательства понятий. Автором понятия считают Даниеля Гоулмана – американского психолога и журналиста-популяризатора. Он в предложенной им в 1995 г. концепции рассматривает ЭИ как комплекс практических компетенций человека в его личной и социальной жизни [11].

Д. Голдман отмечает, что, чем выше ЭИ, тем выше результативность менеджера или предпринимателя. По его мнению, если менеджер обладает способностями в сфере самоуправления, то он дает прибыль на 78% большую, чем сотрудник без подобной компетенции, а если к социальной компетенции прибавлялись способности в области самоменеджмента, то прибыль увеличивалась на 390%. При этом большие аналитические способности менеджера увеличивали прибыль всего на 50%.

Таким образом, если познавательные или рациональные способности менеджера помогают увеличивать прибыль, но компетенции в области эмоционального интеллекта помогают ему гораздо больше. ЭИ может выступать тем важным компонентом или условием, во многом обеспечивающим достижение личностью акме в области его профессионального труда.

Однако профессиональная деятельность глубоко связана с социокультурными, экономическими факторами или даже возрастными факторами, обуславливающими особенности реализации самоопределения людей. Поэтому актуальным становится вопрос о том, какими особенностями эмоционального интеллекта обладают менеджеры в зависимости от своего возраста и гендера.

Выборка составила 1368 чел.: 395 муж., 973 жен. Возраст испытуемых от 20 до 60 лет, а сфера деятельности – социальная, торговля, здравоохранение, образование, управление, финансы и другие. Тестирование проводилось в 2005-2006 гг. Методика исследования: тест диагностики эмоционального интеллекта Н.Холла. [4].

В процессе обработки и анализа результатов выявлены следующие особенности эмоционального интеллекта менеджеров.

1. Выявлено, что в целом 52,4% обследованных выявили «низкий» общий уровень эмоционального интеллекта. Однако, в будущем, по собственным оценкам



опрошенных, доля таких неблагополучных менеджеров могла бы снизиться до уровня 15,8% или в 3,3 раза. На этом основании можно предположить, что работа над совершенствованием собственного эмоционального интеллекта косвенно осознается испытуемыми как существенный фактор их личностного и профессионального роста.

Анализ показателей эмоционального интеллекта показал, что самым уязвимым компонентом в структуре эмоционального интеллекта опрошенных менеджеров является «управление своими эмоциями», т.е. уровень самоконтроля, надежность и честность, ответственность за свое поведение, адаптивность и гибкость в ситуациях перемен, отзывчивость на новые идеи и подходы. Так 75,5% протестированных менеджеров получили «низкие» оценки этого показателя в момент обследования. Однако, в будущем уже 40,1% респондентов проявил тенденцию измениться по этому параметру до «высокого» уровня. Этот факт наглядно указывает на один из главных путей повышения общего уровня эмоционального интеллекта менеджеров, а именно – повышение уровня управления своими эмоциями.

2. Материалы исследования позволили выявить различия в ЭИ между респондентами по возрасту и гендеру. Так, анализ результатов убедительно свидетельствует о том, что существенных возрастных отличий для респондентов с «низким» уровнем эмоционального интеллекта не отмечается. У всех опрошенных он составил в среднем 52%. Конечно, при этом у молодежи он несколько выше, а у старшего поколения ниже, а вот для респондентов с «высокими» значениями уровня эмоционального интеллекта четко просматривается тенденция роста этой доли в зависимости от возраста. При рассмотрении возрастных различий наиболее отчетливые тенденции выявились по шкале «самотивация». Доля обследованных с «высокими» значениями этого показателя тем выше, чем больше возраст испытуемых. Однако тенденция совершенствоваться по этой шкале ЭИ сильнее выражена у более молодых респондентов. По шкале «эмпатия» выявлены аналогичные закономерности: доля опрошенных с «высокими» значениями этого показателя ЭИ выше с увеличением возраста респондентов.

Определена еще одна важная особенность ЭИ – среди тех респондентов, уровень эмоционального интеллекта которых оказался «средним» и «высоким» очевидно преобладание этих оценок у женщин по сравнению с мужчинами. Именно среди женщин-менеджеров доминирует стремление к работе над собой в этом направлении.

Оказалось, что наиболее существенные гендерные различия наблюдаются по шкале «эмоциональная осведомленность» – представления человека о своем эмоциональном состоянии, точность самооценки, уровень самопринятия. Доля мужчин с «низкими оценками» (31,4%) заметно выше, чем у женщин (22,5%). Важно также отметить, что доля женщин, которые «в будущем» стремились бы иметь «высокие» оценки по этой шкале, значительно выше (59,7%), чем у мужчин (48,6%).

Анализ данных показывает, что доля женщин с «низкими» оценками эмоционального интеллекта по шкале «управление своими эмоциями» (78,3%) значительно



выше, чем у мужчин (68,7%). При этом она является самой высокой среди всех других шкал данного теста. Эти факты подтверждают обыденное представление о том, что женщины более эмоциональны по сравнению с эмоционально сдержанными мужчинами.

А вот по шкале «эмпатия» (понимание чувств и потребностей других, содействие их развитию, сервисная ориентация, терпимость к различиям людей) мужчины заметно проигрывают женщинам. Уместно обратить внимание на тот факт, что доля женщин, которые хотели бы в будущем иметь «высокие» оценки по рассматриваемой шкале (51,5%), также намного выше таковой у мужчин. Эта особенность отражает другое обыденное представление о мужчинах как менее сентиментальных людей вообще, и, в частности, не стремящихся стать более чувствительными и чуткими к другим людям и их запросам.

Таким образом, в целом менеджеры не всегда обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта. Выявлена существенная зависимость общего уровня эмоционального интеллекта от возраста и гендера испытуемых. Наиболее чувствительными к гендерным и возрастным различиям ЭИ являются шкалы «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями» и «эмпатия».

Эти особенности ЭИ менеджеров должны учитываться при разработке программ их профессионального развития, так как мы видим, что должны быть приложены определенные усилия, как со стороны личности, так и со стороны профессиональной образовательной среды, чтобы человек мог достичь определенного уровня эмоционального интеллекта, обеспечивающего его акме в профессии.

### **Литература**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / Вопросы психологии. – № 3. – 2006. – С. 78-86.
2. Бреслав Г. Основные элементы эмоциональной сферы и их изучение // Психология эмоций. – М.: Смысл, 2004. – С. 135-145.
3. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. – СПб.: ДиаСофтЮп, 2002.
4. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / в кн.: Н.П. Фетискин и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 57-59.
5. Егоров И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2006. – 24 с.
6. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов. – Изд. 2-е. – СПб.: Речь, 2004.
7. Крутько В.Н. Эмоциональный интеллект менеджеров: сравнительное исследование – практики и студенты. В. кн.: Социально-экономический ежегодник – 2004. Краснодар: ЮИМ, 2004. – С. 134-140.



8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. В кн.: Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-38.
9. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А..С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. В кн.: Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 129-140.
10. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – №1(6). – 2006. – С. 30-38.
11. Ситроткина И. Эмоциональный интеллект (EQ) // Управление персоналом. – №11. – 2006.
12. Daniel Goleman. Working with Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1998. – P. 26-27, 45-52.



Жедяев О.Е.

## Психологическое сопровождение формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность

*В статье рассматривается психологическое сопровождение формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность. Предложена авторская формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, мотивационная направленность.

Психологическая практика традиционно представлена на содержательном уровне как разворачивание процесса сопровождения профессионального и личностного становления субъекта (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, Г.А. Берулава, В.Ю. Кричевский, Л.Г. Тарита, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Т.В. Анохин, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн) и зарубежных психологов (П. Зваал, К. Маклафлин, П. Понте, Д. Романо).

Сущность психологического сопровождения состоит в сложных преобразованиях, затрагивающих ядро личности. Развивающаяся личность нуждается в психологическом сопровождении, понимании, принятии, авансировании, особых стратегиях и тактиках, в вооружении механизмами и способами саморазвития. Следствием такого сопровождения является запуск процессов саморазвития, самоформирования, когда человек, собирая все внешние влияния, начинает сам формировать качественно новые мысли и цели и начинает действовать не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению.

Психологическое сопровождение формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность должно способствовать выработке исходных представлений о содержании и многообразии предпринимательской деятельности, возможностях ее влияния на развитие личности и общества в целом.

Наряду с выработкой базовых представлений о предпринимательской деятельности, в задачи психологического сопровождения в данном случае входит также формирование положительного эмоционального отношения к ней, стремления расширять свои знания, и приобретать соответствующие умения и навыки по данному виду деятельности. Важной задачей является также выработка определенных личностных качеств, которые позволили бы преодолеть имеющуюся у старшеклассников неуверенность в своих способностях достичь успеха в этом виде деятельности. Итогом работы должно стать положительное отношение к предпринимательской деятельности и готовность к ее выбору как сферы своей будущей трудовой активности.



Предложенная модель формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность в силу сложности базового феномена представляет собой сложное образование (рис. 1).

Психодиагностический блок модели формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность включает в себя составляющие, которые продемонстрировали свою результативность на констатирующем этапе нашего исследования: выявление отношения к выбору предпринимательской деятельности, готовности к выбору и мотивов такого выбора. Целью этого блока было разделение старшеклассников на группы, нуждающихся и не нуждающихся в психологическом сопровождении формирования мотивационной направленности на предпринимательскую деятельность.

По итогам реализации психодиагностического блока были выявлены лица, негативно относящиеся к выбору предпринимательской деятельности, не имеющие сформированной позиции в отношении возможности такого выбора, приписывающие ему негативные мотивы и т.д., т.е. лица, с которыми необходимо проводить определенную работу по формированию мотивационной направленности на предпринимательскую деятельность. Такая возможность заложена в психологическом сопровождении и подразумевает конструктивное преобразующее, фасилицирующее влияние на развивающуюся личность.

Обозначая содержательную специфику предлагаемой модели формирования мотивационной направленности на предпринимательскую деятельность, отметим, что она выстраивалась как элемент целенаправленной работы со старшеклассниками в рамках их профессиональной ориентации.



Рис. 1. Модель психологического сопровождения формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность



Разработанная модель формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность предусматривает не только исходную оценку ряда компонентов мотивационной направленности на предпринимательскую деятельность (отношения, готовности старшеклассников к выбору предпринимательской деятельности, а также мотивы такого выбора), но также их итоговую оценку.

Проведение исходной и итоговой оценок уровня сформированности мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность позволяет: установить содержание произошедших под влиянием целенаправленного формирования изменения в сфере мотивационной направленности на предпринимательскую деятельность, проконтролировать качество соответствующего психологического сопровождения, выявить пробелы в формировании искомого мотивационного образования и скорректировать проводимую в данном направлении работу.

Для того, чтобы была возможность сопоставления исходных и искомых особенностей мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность, модель предусматривает выявление идентичных психологических составляющих данной мотивационной направленности: отношение, уровень готовности старшеклассников к выбору предпринимательской деятельности, мотивы данного выбора.

Программа формирования мотивационной направленности старшеклассников на предпринимательскую деятельность основана на разработанной нами модели данного процесса.

Проведенная теоретико-экспериментальная работа позволила понять, что мотивационная направленность старшеклассника на выбор предпринимательской деятельности представляет собой сложное психологическое образование, основанное на имеющихся у него представлениях о содержании, специфике организации и деятельности предпринимателя, а также на сформированном у него отношении к соответствующему виду деятельности. Мотивационная направленность старшеклассника на предпринимательскую деятельность лежит в основе выбора ее в качестве сферы своей будущей профессиональной самореализации.

Полученные позитивные изменения в состоянии отношения старшеклассников к предпринимательской деятельности, в их готовности к выбору данной деятельности и мотивах такого выбора подтвердили качество предложенной программы и обоснованность лежащей в основе ее разработки модели.

#### **Литература:**

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наук. думка, 1988.



3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.



Корнилова Т.А.

## Экспериментальное исследование профессионально-личностного развития директора школы как субъекта управленческой деятельности

*В статье рассматривается профессионально-личностное развитие директора школы как субъекта управленческой деятельности, приводятся результаты проведенного эмпирического исследования директоров школ, отнесенных к числу «высоко и низко эффективных».*

**Ключевые слова:** профессионально-личностное развитие, субъект управленческой деятельности, эффективность функционирования.

Деятельность директора школы в нашем исследовании рассматривается, в первую очередь, с позиций ее управленческого функционала. В качестве основной гипотезы экспериментальной части исследования выступило предположение, согласно которому профессионально-личностное развитие директора школы как процесс изменения его субъективных характеристик детерминирован комплексом факторов, а уровень профессионально-личностного развития как результат данных изменений отражается на качестве выполнения директором управленческих функций.

Основная гипотеза конкретизируется следующими положениями:

- профессионально-личностное развитие директора школы представляет собой сложный процесс изменения познавательной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и коммуникативной сфер личности, его организаторских способностей, управленческой и социальной компетентности;
- ведущими факторами профессионально-личностного развития директора школы, характеризующегося высокой управленческой эффективностью, являются эмоциональная устойчивость, социально-психологическая компетентность и направленность его личности «на дело»;
- развитие эмоциональной устойчивости, совершенствование социально-психологической компетентности личности директора школы способствует росту его эффективности как субъекта управленческой деятельности.

На основе метода экспертной оценки была реализована дифференциация директоров школ по уровню эффективности их управленческой деятельности.

По результатам детального анализа индивидуально-психологических характеристик директоров школ, отнесенных к числу «высоко и низко эффективных» в сфере управления были построены графические профили их профессионально-личностного развития (рис. 1).

Согласно графическому представлению полученного распределения, наибольший разрыв средних значений между высоко и низко эффективными директорами школ прослеживается по уровню развития мотивации достижения и интернальности.

Наименее выраженными в личностном профиле являются у высоко эффективных директоров личностная тревожность и мотивация одобрения; у низко эффективных директоров – личностная тревожность и эмпатия. Наиболее развиты у эффективных директоров – мотивация достижения и интернальность; у неэффективных директоров мотивация избегания неудач и мотивация одобрения.



Рис. 1. Профили профессионально-личностного развития директоров школ

В результате факторной обработки базовой матрицы значений психологических характеристик высоко эффективных в сфере управленческой деятельности директоров школ с применением центроидного метода анализа в сочетании с Varimax raw было выделено три значимых фактора (рис. 2).

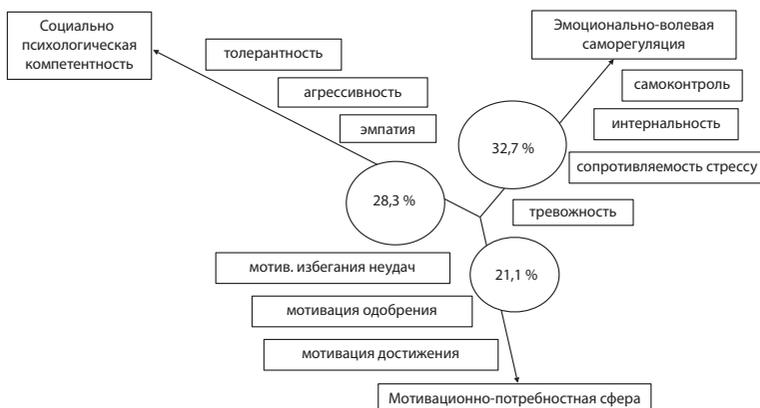


Рис. 2. Распределение элементов по факторам

Первый фактор, объясняющий 32,7 % дисперсии, содержит два полюса. На положительном полюсе наибольший статистически значимый вес набрали три



шкалы: «самоконтроль» .9765, «интернальность» .9258, «сопротивляемость стрессу» .8876. На отрицательном полюсе статистически значимый вес получен шкалой «тревожность» -.9036. Исходя из состава вошедших в данный фактор значимых на статистическом уровне шкал, он обозначен нами как «эмоционально-волевая саморегуляция».

Второй по значимости фактор (28,3 % объясняемой дисперсии) является также биполярным. На его положительном полюсе значимый статистический вес набрали следующие шкалы: «социальная толерантность» .9118, «эмпатия» .8024, «самооценка» .7202. На отрицательном полюсе статистически значимый вес набрала шкала «агрессивность в отношениях» -.8216. Исходя из психологического содержания вошедших в данный фактор шкал, ему было присвоено наименование «социально-психологическая компетентность».

Третий по значимости фактор (21,1 % дисперсии) является униполярным и объединяет три шкалы, набравшие наибольший статистический вес: «мотивация достижения» .8014, «мотивация одобрения» .7446, «мотивация избегания неудач» .6986. Основываясь на содержании соответствующей им феноменологии, данный фактор обозначен нами как «мотивационно-потребностная сфера».

Проведенное исследование позволило дифференцировать директоров школ по психологическим характеристикам в зависимости от эффективности реализации ими управленческих функций. Установлено, что «высоко эффективные» директора школ легко «схватывают» суть возникающих проблем, способны к их быстрому самостоятельному анализу и использованию полученных сведений для построения плана действий по преодолению возникающих трудностей. Они успешно организуют подчиненных на проведение общешкольных мероприятий, отдают руководящие указания тем лицам, которые наиболее соответствуют требованиям деятельности. В основном, они придерживаются демократического стиля взаимодействия с подчиненными, ставя и аргументируя перед ними общую цель. Директора школ этой группы способны предоставить подчиненным необходимую свободу для разработки плана, распределения действий и непосредственного ее выполнения на практике. Они доступны для взаимодействия, толерантны к чужому мнению, легко находят «общий язык» с любым человеком, начиная с учеников и их родителями, заканчивая представителями общественных и государственных организаций.

Они держат в поле своего внимания все значимые аспекты функционирования школы, демонстрируют высокий энергетический потенциал, подвижны, обладают нервно-психической устойчивостью, легко сдерживают и контролируют свои эмоции, характеризуются элементами харизматичности, обладают способностью регулировать возникающие в коллективе конфликты, достаточно гибки, легко перестраивают свое поведение соответственно требованиям ситуации.

Несколько иные характеристики получили «среднеэффективные» директора школ. Оказалось, что они способны идентифицировать ключевые моменты возникшей проблемы и правильно расставить акценты предстоящей работы перед педагогическим коллективом. Для них приоритетным является авторитарный стиль



управления образовательным учреждением. Директора этой группы предпочитают контролировать основные этапы решаемых коллективом задач. Они не всегда способны вычлениить в коллективе лидеров «второго эшелона», которым можно делегировать часть управленческих задач, возложенных на директора школы.

«Низко эффективные» директора характеризуются попустительско-либеральным стилем управления школой. Управление школой, по сути, пускается ими «на самотек». Они не умеют соблюдать постоянство выдвигаемых управленческих требований, неспособны «смягчить» или «снять» остроту конфликтных ситуаций, возникших внутри педагогического коллектива или в отношении с представителями социального окружения; сосредоточить внимание на выполнении отдельной функции, при сознательном или неосознанном игнорировании необходимости решения других не менее важных управленческих проблем.

Выделенные типы директоров школ с разным уровнем управленческой эффективности и составленные на их основе психологические портреты облегчают процессы прогноза и построения практики совершенствования результативности их профессионально-личностного развития как субъектов управленческой деятельности.

#### **Литература**

1. Базаров, Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организаций: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. – 40с.
2. Кабаченко, Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 400с.
3. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160с.
4. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем», Издательство ЭКМОС, 1999. – 352с.



Кагермазова Л.Ц.

## Манипулятивная и конвенциональная стратегии смыслотехнического воздействия в учебном процессе

*В статье представлены результаты эмпирического исследования, в результате которого были выявлены наиболее часто используемые преподавателями направленные трансляции смыслов в практике вузовского обучения, выделены виды смыслотехник.*

**Ключевые слова:** *смыслообразование, трансляции смыслов, смыслотехники.*

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

В процессе эмпирического исследования, которое проводилось в течение ряда лет на базе ЮФУ и КубГУ были выявлены наиболее часто используемые преподавателями направленные трансляции смыслов в практике вузовского обучения.

### 1. Воздействие на ценностную сферу личности.

Совокупность ценностей личности – это система отношений субъекта к материальным и духовным результатам человеческой деятельности, сводимая к трем основным видам: созидательным ценностям, ценностям осознания и отношения человека к тому, что для него является важным и обладает для него личностным смыслом и ценностям переживания, проявляемым в чувствах по отношению к явлениям окружающего мира.

Понятие «ценность» применяется для обозначения предметов, явлений, категорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом согласно общественным приоритетам определенного этапа развития культуры.

Наиболее значимым для нас является понимание ценностей как определенного мнения, представления, убеждения (М. Рокич, Ш. Шварц, У. Билски и др.). М. Рокич выделяет два уровня ценностей: ценности-цели и ценности-средства (критерии при оценке и выборе поведения). Ш. Шварц и У. Билски утверждают, что ценности



управляют выбором или оценкой поведения и событий. Б.С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни».

В современных отечественных исследованиях, в работах Б.С. Братуся, Г.Е. Залесского, Е.И. Головахи, Г.Л. Будинайте и Т.В. Корниловой, Н.И. Непомнящей, С.С. Бубновой и других, личностные ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая занимает место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, выполняя функции регулятора активности человека.

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

Самоидентификация – процесс одновременно формирования самого себя и осознания себя – предполагает новый язык восприятия и экспрессии.

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

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями. На это указывают данные исследований В.С. Мухиной, Л.В. Поповой, В.Ф. Петренко и др.

Э. Эрисксон выделял позитивную и негативную идентичность.

Под идентичностью Дж. Мид понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое.

Р. Фогельсон выделил четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) негативная, «вызывающая страх», идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) предъявляемая идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной, и максимизировать дистанцию между реальной и негативную идентичностью. Это достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии.

Дж. Тэрнер вводит понятие самокатегоризации – когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Он выделил три уровня самокатегоризации: 1) самокатегоризация себя как человеческого существа; 2) групповая самокатегоризация; 3) личностная самокатегоризация.

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



также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

3. Использование стимульной мотивации как факторов формирования определенных смыслов через конвенцию.

Прежде всего, социальные потребности выгоды или экономии. Хотя иногда эффективным оказывается прямо противоположное. Дороговизна может быть привлекательна, когда является синонимом если не качества, то, по меньшей мере, престижности, а этот мотив часто оказывается на первом месте для определенной группы, особенно подростков. Эксплуатируются также потребности в покое и безопасности, ценности секса и привлекательности, семейные ценности, потребности в достижении и самоутверждении. При этом важно убедиться в том, что у целевой группы – учащихся или студентов – мотивы, ценности и интересы, на которые направлена коммуникативная деятельность педагога, действительно присутствуют.

В самом общем виде, смыслотехники в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации, и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками.

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

### **Литература.**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ – 2002.
2. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – Москва: изд-во «Кредо», 2008.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.



4. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6-13.
5. Братченко С.Л. Проблема выбора критерия нравственного развития личности и пути ее решения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. – Л.; М., 1988. – С. 482-491.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.
7. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. – Ч. 1. – Самара: Живое Знание, 1998.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.



Шумихина А.В.

## Взаимосвязь характеристик видов Я-концепции студентов-психологов и особенностей их притязаний

*В статье представлен теоретико-эмпирический анализ взаимосвязи особенностей Я-концепции и притязаний студентов-психологов; приведены данные эмпирического исследования направления и характера указанной связи.*

**Ключевые слова:** Я-концепция, притязания, уровень притязаний, взаимосвязь.

В современных условиях, когда общество предлагает все большее количество разнообразных моделей привлекательного и возможного будущего, установление соотношения притязаний человека с его представлениями о себе становится особенно актуальным для психологии личности. Однако, в психологической литературе, во-первых, не разведены термины «притязания» и «уровень притязаний», которые используются синонимично, либо обозначают различные, но связанные между собой стороны психологического образования. Во-вторых, изучены преимущественно характеристики уровня притязаний, проявляющиеся в ситуации лабораторного эксперимента [1]. Устойчивые характеристики личностных притязаний не входят в фокус исследовательского внимания. В-третьих, указывается на наличие между притязаниями и отдельными элементами самосознания взаимосвязи [1], направление и характер которой четко не установлен.

На основе выделенных целевого, потребностно-мотивационного, личностно-диспозиционального и оценочного аспектов изучения притязаний [4] последние мы определяем как мотивационно-целевое личностное образование, проявляющееся в стремлении к достижению субъективно приемлемого результата в значимых сферах жизнедеятельности. Их характеристиками выступают пространственные, временные, интенсивностные и информационные. Пространственные характеристики конкретизируются в их индивидуальном разнообразии, отражающем содержание значимых сфер жизнедеятельности, в которых разворачиваются личностные притязания; в содержании притязаний, включающем желаемые субъективно приемлемые достижения, на которые нацелена личность в значимых сферах жизнедеятельности. Временная характеристика притязаний отражает ориентированность притязаний на достижение идеальной цели, на удовлетворение потребности, выходящей за пределы актуальной ситуации. Интенсивностные характеристики воплощаются в содержании и силе выраженности мотивационного основания притязаний; в содержании преодолеваемых субъектом препятствий; в количестве попыток, предпринимаемых субъектом для реализации притязаний. Информационная характеристика притязаний проявляется в степени осознанности ведущего содержания притязаний.



Уровень притязаний представляет собой стереотип тактики целеполагания [1], характерный для личности и эмпирически фиксируемый в ситуации психологического эксперимента. Он проявляется через параметры высоты, устойчивости, адекватности. Фактически уровень притязаний рассматривается как ситуативное проявление личностных притязаний.

Я-концепция понимается нами как система представлений человека обо всех возможных проявлениях себя, сопряженных с эмоционально-ценностным отношением, эмпирически изучаемая через комплекс пространственных, временных, интенсивностных, информационных характеристик [2].

Предметом настоящего исследования являлись притязания студентов в связи с особенностями их Я-концепции; цель – изучение содержания и характеристик притязаний студентов в связи с особенностями (содержание и характеристики) их Я-концепции; гипотеза: особенности видов Я-концепции обуславливают специфику характеристик личностных притязаний и уровня притязаний. Методы исследования: самоописания и их контент-анализ, анкетирование, психологический эксперимент, психологическое тестирование, факторный и регрессионный анализ, критерии непараметрической статистики. В качестве объекта исследования выступили вербальные версии самоописаний студентов психологического факультета. Выбор респондентов обусловлен, с одной стороны, особенностями влияния стадии профессионального становления на личность [2, 3]; с другой стороны, особенностями будущей профессии психолога, ориентирующей субъекта на рефлексию.

На основе ведущего содержания вербальных самоописаний (по результатам факторного анализа) выделены 4 группы респондентов, отличающихся определенным видом Я-концепции и соответствующими особенностями личностных притязаний и уровня притязаний.

Я-концепция респондентов 1 группы дифференцирована, концентрирована на событиях жизни, социальном окружении. Субъективно значимыми выступают инструментальные и интенциональные черты личности. Самоотношение базируется на внутренних оценочных основаниях. Личностная самооценка имеет умеренно-высокие показатели высоты. Личностные притязания респондентов 1 группы содержательно однообразны, определяются средней временной продолжительностью их реализации, готовностью респондентов прикладывать незначительные усилия, одинаковой степенью осознанности содержания притязаний. Уровень притязаний устойчив, адекватен и имеет умеренно-высокие показатели высоты.

Респонденты 2 группы обладают фрагментарной, положительной Я-концепцией, ориентированной на события жизни, конкретные жизненные обстоятельства. Субъективно значимыми являются экспрессивные черты личности. Самоотношение респондентов имеет как внешние, так и внутренние оценочные основания. Высота личностной самооценки имеет умеренно-высокие показатели. Личностные притязания характеризуются индивидуальным разнообразием и высокой степенью осознанности содержания, средними сроками их реализации, готовностью субъектов прикладывать максимальные усилия в доминирующих сферах жизнедеятельности.



Уровень притязаний устойчив, адекватен, имеет умеренно-низкие показатели высоты.

Я-концепция респондентов 3 группы дифференцированная, концентрированная на жизненных обстоятельствах и ситуациях, на временной периодичности их возникновения. Субъекты видят себя преимущественно желающими и стремящимися. Самоотношение базируется на выраженных внутренних и менее выраженных внешних оценочных основаниях. Респонденты обладают умеренно-низкой личностной самооценкой. Личностные притязания содержательно разнообразны, обладают средней временной продолжительностью предполагаемой реализации, высокой мотивацией и готовностью субъекта предпринимать попытки и преодолевать препятствия, высокой степенью осознанности содержания притязаний. Уровень притязаний неустойчив, адекватен, имеет умеренно-низкую высоту.

Я-концепция респондентов 4 группы фрагментарная, концентрирована на событиях и обстоятельствах жизни, отражает периодичность актуализации личностных черт. Субъективно значимы инструментальные и экспрессивные черты личности; самоотношение опирается на внутренние оценочные основания. Самооценка имеет умеренно-низкие показатели высоты. Личностные притязания умеренно разнообразны, высоко осознаны по содержанию, умерены по длительности, связаны с высокой готовностью субъектов прикладывать усилия. Уровень притязаний респондентов устойчив, адекватен и характеризуется размытостью предпочтений выбираемых уровней сложности.

По результатам регрессионного анализа установлено влияние характеристик каждого из видов Я-концепции на характеристики личностных притязаний и параметры уровня притязаний.

Итак, выявлены различия между личностными притязаниями и уровнем притязаний; выделены и обозначены различия по содержанию и характеристикам видов Я-концепций студентов-психологов; установлены различия в характеристиках личностных притязаний и параметрах уровня притязаний в зависимости от вида Я-концепции; определено направление взаимосвязи между характеристиками Я-концепции и притязаний, а именно, характеристики Я-концепции респондентов влияют на характеристики притязаний.

### **Литература.**

1. Бороздина Л.В., Видинская Л. Притязания и самооценка. // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1986. – № 3. – С. 21-30.
2. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2004.
3. Джанерьян С.Т., Прокопьева Е.В. Особенности профессиональной Я-концепции на начальных этапах профессионального становления психологов // Психологический вестник РГУ. – 2000. – Вып. 5. – Ч. 2. – С. 219-222.
4. Шумихина А.В. Теоретико-эмпирическое противоречие в изучении притязаний // Психология XXI века. – СПб. 2007. – С. 111-112.



**Магармова Б.К.**

## Взаимосвязь нравственного и трудового воспитания в народной педагогике Дагестана

*В статье обосновывается актуальность проблемы трудового воспитания детей как важного аспекта нравственного воспитания, анализируются работы ведущих педагогов в данной области. Отдельно рассмотрена проблема добровольного труда в Дагестане.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, трудовое воспитание, добровольный труд.

Когда речь идёт о воспитании подрастающего человека, то в народной педагогике, главным образом, под этим понимается формирование нравственной основы личности. Воспитание личности в народной педагогике начинается с раннего детства, младенчества, с колыбели.

Один из принципов народной педагогики – это ранее начало серьёзного воспитания детей [1, 3].

Народ из своей многовековой эмпирики вынес один из ценнейших выводов, относящихся к формированию личности: если биологические, материальные потребности личности в каждый период её развития сами заявляют о себе и требуют удовлетворения, то моральные потребности необходимо развивать воспитанием, оцеловечиванием индивида, его превращением в личность.

Бережное отношение к духовному наследию народа само по себе выступает фактором упрочения, развития духовности общества. Этнокультурные ценности народа ориентированы на формирование у подрастающих поколений ценнейших морально-этических качеств, черт характера: почитания родителей, уважения к людям, чувства чести и собственного достоинства, трудолюбия, бережного отношения к родной природе и др.

Сохранение и развитие преемственных связей между поколениями народа осуществляются посредством непрерывной передачи этнокультурных ценностей подрастающим поколениям. Это необходимое условие обеспечения культурного прогресса общества.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» одним из главных принципов государственной политики в области образования провозглашается «защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства».

Важность бережного отношения к традиционной народной культуре, её значения в нравственном воспитании граждан и сплочения дружбы народов страны подчеркнул В.В. Путин в своём выступлении на заседании Государственного Совета 26 декабря 2006 г. «О государственной поддержке традиционной народной культуры в России».



Важность вдумчивого исследования и использования народного опыта воспитания подрастающих поколений в целях решения современных проблем формирования нравственно зрелой личности, труженика, гражданина не вызывает сомнений ни у ученых-этнопедагогов, ни у выдающихся деятелей современной российской культуры [4, 5, 6].

В российских учреждениях образования в 90-х годах прошлого века появляются культурологические предметы, основанные на духовном наследии народов, имеющие целью интегрировать в учебно-воспитательный процесс этнокультурный компонент образования, что и педагогической, и родительской общественностью, и самими учащимися воспринято с глубоким удовлетворением.

В народном воспитании труд и нравственность – понятия, неразрывно связанные между собой, их интегративное воздействие как ведущих факторов социализации личности, стоят на первом месте.

Дагестанские народные трудовые и моральные традиции, сформировавшиеся еще в глубокой древности в силу жизненных потребностей людей, до наших дней сохранили в себе ведущие гуманистические идеи – солидарность, взаимопомощь, готовность к добровольному бескорыстному труду во благо общества, семьи, отдельного человека.

Так, исходя из суровых условий природно-географической среды, люди в горах выработали свои традиции – моральные законы, обязательные к исполнению каждым членом общества и в трудовой деятельности, и в любых ситуациях жизни. Они формировали горский образ жизни – открытый, доброжелательный, крепко сплоченный в единый этнос, интересы которого всем близки и понятны каждому, кто входил в микросоциум аула.

Труд, осуществляющийся в соответствии с народными традициями – добровольный, бесплатный. Цель его – принятие участия в делах на пользу всего сельского общества или оказание помощи трудом семье при строительстве дома, уборке урожая и других трудоемких работах. Возник, очевидно, этот благородный обычай в древние времена, когда наши предки обживали горы, когда требовалось объединение сил многих людей.

Менялись времена, а обычай продолжал существовать, так как потребность в нем сохранялась. Ценность обычая не только в оказании помощи трудом. Главное в нем – сплочение людей в микросоциум, взаимопомощь как условие обеспечения общего благополучия.

В советский период жизни дагестанских народов добровольный безвозмездный труд широко использовался при строительстве зданий школ, больниц, при возведении мостов, прокладке дорог и для других общественных нужд.

Воспитательное значение акций добровольного бесплатного труда масс огромно. В нем ярко раскрывается высокий смысл такого важного педагогического понятия, как «труд и моральный долг человека».

По давней традиции в добровольном труде взрослых активное посильное участие принимают молодежь, подростки, дети, для которых это имеет большое значение в смысле нравственного развития.



Приобщение школьников к традиционному добровольному труду, как правило, происходит без участия и организации трудового процесса школой.

Идеи традиционного добровольного труда на пользу общества в определенной мере проникали в трудовую деятельность школьников. Реальный вклад в нужное обществу дело своим трудом возмечивает растущего человека в его собственных глазах, что способствует его гражданскому самоопределению в жизни. Престиж добросовестного труда в обществе поддерживался на высоте тем, что рабочим, крестьянам, ученым, писателям, педагогам, врачам и представителям других профессий присваивалось звание Героя Социалистического Труда за выдающиеся успехи в области своей трудовой деятельности.

Глубокое расслоение общества на богатых и бедных, грубейшие нарушения социальной справедливости, грабительская приватизация, отнявшая упорным трудом созданную собственность, баснословные нетрудовые доходы так называемых олигархов и другие социальные «инновации» нанесли жесточайший удар по трудовому воспитанию подрастающих поколений, лишили его нравственных начал. Труд в обществе постепенно перестал быть «делом чести, геройства, доблести».

Капитализацией отношений в трудовой сфере явились рыночные отношения, упразднившие гуманизм труда и другие моральные нормы в трудовой сфере.

Самым сильным, глубоко воздействующим на формирование личности фактором является окружающая ребенка в семье и обществе жизнь – социальные взаимоотношения, отношение общества к духовно-нравственным ценностям. Общество и его школа – сообщающиеся сосуды.

Все позитивное и негативное в обществе без промедления проникает в школу. Это относится и к тяжелейшему социальному недугу – коррупции. Переход в рыночную стихию еще более усугубил положение части семей, живущих за чертой бедности. Рыночные отношения вытесняют из жизни гуманистические ценности – взаимопомощь, солидарность, милосердие, сострадание, моральную и материальную поддержку человека человеком. О высоконравственном добровольном безвозмездном труде при рыночных отношениях не может быть и речи. Монополия рыночных отношений угрожает обществу бездуховностью. По поводу дегуманизирующего губительного влияния рыночных отношений на воспитание личности академик Г.Н.Волков пишет: «В традиционной культуре воспитания присутствует идея самоценности бескорыстного труда, что очень важно в условиях разбойничьего рынка, когда предлагается ни шагу не делать бесплатно. Не все продается и не все покупается. Бесплатный труд может быть полезен знаниями, умениями, навыками, приобретенными в деятельности, и определенными личностными качествами» [2].

Традиционный безвозмездный труд – один из важнейших гуманистических факторов формирования личности в этнической системе дагестанских и других северокавказских народов. В нем отражен ценнейший опыт нравственно-трудового формирования личности, являющейся целью гражданского, подлинно демократического общества.



### **Литература**

1. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – Москва: Педагогика – 1988.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
3. Ихилов М.М. Народности лезгинской группы. – Махачкала, 1967. – 367 с.
4. Омаров С.М. Основы народной педагогики Дагестана. – Махачкала, 2000. – 110 с.
5. Саидов Т.Г. Культура и традиции народов Дагестана. Учебник для 10-11 классов. – Москва: Тандем, 1998. – 340 с.
6. Сухомлинский В.А. Труд и долг. Избранные педагогические сочинения. – Т. III. – 1981. – С. 526-541.



**Магомедова Б.И.**  
**Народный этикет –  
важный аспект нравственного воспитания**

*В статье обосновывается актуальность проблемы формирования этикетной культуры как важного аспекта нравственного воспитания, анализируются работы ведущих педагогов в данной области. Отдельно рассмотрены этнопедагогические труды о культуре Дагестана.*

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, этикетная культура, традиционный этикет.

Начиная с древнейших времен, в воспитании растущего человека известные мыслители, педагоги, философы на первое место выдвигали не знания и умения, а приобщение его к духовно-нравственным ценностям, выработанным человечеством и подтвердившим свою истинность, достоверность в жизни многих поколений.

Нравственное воспитание в дагестанской народной педагогике рассматривается как основа социализации личности. В языках народов Дагестана кроме термина «тарбия», заимствованного из арабского языка, в смысле воспитания нередко употребляется словосочетание «инсан авун» – буквально: «делание человеком», «очеловечение», что подчеркивает приоритет нравственной, духовной сути человека.

Формирование этикетной культуры детей, т.е. обучение их нормам, правилам общения и поведения – важный аспект нравственного воспитания. Общение и поведение может быть этикетным в том случае, если оно основано на гуманистических идеях, требованиях народных традиций, обычаев [2].

Народ еще в древние времена понял и высоко оценил роль и значение целенаправленно организованного, гуманного общения между отдельными людьми и целыми этносами. Каждый народ стремился в своем макро- и микросоциуме, а также во взаимоотношениях с соседними народами руководствоваться высокими принципами гуманизма – солидарностью, взаимопомощью, открытостью, проявлением готовности к творению добра.

Важным вкладом дагестанских народов в общечеловеческую цивилизацию ученые обоснованно считают их опыт бесконфликтного, мирного, добрососедского проживания в течение тысячелетий на одной территории этносов, относящихся к различным культурам, языковым семьям, конфессиям.

Традиционный народный этикет дагестанских народов имеет самобытную основу, заложенную еще во времена существования на Восточном Кавказе государственного образования Кавказская Албания [5].

Наши предки, кавказоалбанцы – гелы, леги, каспии, гаргары и др. – еще в начале 1-го тысячелетия н.э. создали не только свою письменность, но и гуманные традиции, предписывающие уважительное отношение к человеку.



Древнегреческий историк и географ Страбон, живший на рубеже 1-го века до н.э. и 1-го века н.э., как важнейшую определяющую черту духовно-нравственной культуры кавказоалбанцев отмечает уважение и внимание к старым людям, не только родственникам, но и незнакомым людям. Как мы знаем, уважение к старости, которым, к сожалению, не может похвастаться наше современное общество, является одним из главных показателей подлинной культуры [1].

Традиционный этикет дагестанских народов, несмотря на его важность в формировании нравственной культуры подрастающих поколений, – одна из малоизученных проблем народной педагогики.

В трудах выдающихся педагогов Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского содержится очень высокая оценка Слова как важнейшего фактора народного воспитания.

Вопросам формирования норм гуманного поведения и общения у детей большое внимание уделял В.А. Сухомлинский. Гуманное, доброжелательное общение с людьми, по мнению выдающегося педагога, является важнейшим аспектом нравственного формирования личности. В своих педагогических трудах, «Лекциях для родителей», «Хрестоматии по этике», «Письмах к сыну» он раскрывает роль культуры общения в самораскрытии личности.

Г.Н. Волков в своем труде «Этнопедагогика» [3] пишет: «Слово – величайшее из человеческих духовных сокровищ... Многообразны в народной педагогике словесные средства воздействия на чувства, сознание, поведение человека». Выдающийся ученый этнопедагог утверждает, что духовность, прежде всего, связана со словом, языком, речью. Народный речевой этикет как речь, организованная в целях нравственного воздействия на слушателя, коммуниканта, имеет уникальное значение.

Вопросы этикетной культуры нашли отражение в этнопедагогических трудах Ш.А. Мирзоева, где народным приветствиям, благопожеланиям, применяемым в различной обстановке, отведено значительное место [4].

Отчуждение подрастающих поколений от языка и духовных корней родного народа, имевшее место в советские времена, привело к маргинализации части населения, к нежелательным деформациям в ее поведении и культуре.

Существование любого народа на земле тесно связано с его национальным языком, нравственной культурой, которые являются ничем не заменимыми факторами духовного воспроизводства народа в новых его поколениях, и в настоящее время этнокультурный компонент содержания образования в национальной школе не усваивается учащимися в той мере, которая соответствует его социально-педагогической значимости.

Хотя в современном образовательном процессе на первое место ставится формирование духовных, моральных качеств личности, а не овладение суммой знаний, порою формальных, нежизненных, на местах руководители разных уровней образовательной системы скорее следуют букве, а не духу, целям, содержанию этих документов.



Закон Российской Федерации «Об образовании» ставит перед национальной школой согласованную с мировой образовательной практикой задачу – интеграцию личности в национальную и общечеловеческую культуру.

Процессы глобализации, духовно-культурной интеграции народов значительно повышают роль функции общения не только в многонациональном и поликультурном обществе, но и в реализации духовно-культурных, экономических, научных и иных связей в масштабе мирового сообщества народов.

Усвоение учащимися гуманистических духовных ценностей родного народа и их актуализация в своей жизнедеятельности является важной предпосылкой успешного овладения ими общечеловеческими культурными ценностями.

Состояние нравственно-этического воспитания и уровень культуры общения значительной части школьной и студенческой молодежи, к сожалению, нельзя назвать соответствующим требованиям общества. Особенно большие негативные сдвиги произошли в поведенческой культуре девушек-горянок, студенток, у которых не сформировались потребности, навыки и умения пользоваться нормами традиционной нормативной этики. Многим из них, даже студенткам вузов, не знакомы такие ценные моральные качества национального характера женщины-дагестанки, как скромность, стыдливость, собственное достоинство и честь, уважение к старшим и др., которыми всегда отличались горянки.

Понятно, что немалая часть молодежи сегодня находится под воздействием антикультуры, бездуховности, пропагандируемые сегодняшним телевидением и бульварной прессой, а не мудрых заповедей народной педагогики, которую Г.Н. Волков назвал «педагогикой национального спасения».

Самое большое и ценное богатство, которое оставили нам наши славные предки – это духовно-нравственные ценности, традиции, обычаи, нормы гуманного поведения и общения, наши трудовые и религиозные праздники, богатый фольклор, моральные кодексы, т.е. то, посредством чего воспитывается настоящий, высоко ценящий свою честь и достоинство, благожелательно относящийся к людям человек. Это наследие не подвержено времени, оно в полной мере должно быть востребовано дагестанской школой.

### **Литература**

1. Агаев А.Г., Магомедов Р.М. Дагестанское единство: история и современность. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1995. – С.40-43.
2. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М.: Педагогика, 1988. – С. 65-79.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
4. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика. – Махачкала, 1984. – 112 с.
5. Саидов Т.Г. Традиции народа творят человека. – Махачкала, 1994. – 138 с.



Маслова Е.С.

## Психологическая компетентность менеджера по персоналу как детерминанта выбора стратегий найма сотрудников на работу

*В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической компетентности менеджеров по персоналу, выделены параметры поведенческих стратегий, психологическая компетентность представлена в виде совокупности трех блоков, построены психологические портреты менеджеров.*

**Ключевые слова:** менеджер по персоналу, психологическая компетентность, коммуникативная компетенция, аутопсихологическая компетенция, саморегуляция психического состояния.

Необходимость обеспечения устойчивой работы с кадрами, включая процедуру их найма, привела к введению в руководящую структуру деятельности организаций и предприятий должности менеджера по персоналу (А.А. Деркач, И.В. Бизюкова, В.Г. Зазыкин, И.Н. Дроздов, В.М. Дьячкова, Е.А. Могилевкин, Ю.В. Синягин, С.Н. Ситник и др.).

К настоящему времени к функциональным обязанностям менеджера по персоналу отнесено формирование кадровой политики компании и создание системы документов, отражающих кадровую политику и ее отдельные составляющие; проектирование должностей, определение структуры персонала и требований к работникам; подбор персонала; оценка, аттестация персонала и перемещение работников; обучение и профессиональное развитие работников; работа с кадровым резервом, планирование карьеры работников; совершенствование оплаты и стимулирование труда; формирование корпоративной культуры компании и управление внутрифирменным климатом; обеспечение в работе с кадрами требований действующего трудового законодательства; кадровое делопроизводство (О.В. Гладилина, 2006).

В ходе исследования было проведено изучение психологических особенностей реализации менеджером по персоналу процедуры найма сотрудников на работу, что позволило вскрыть роль психологической составляющей в установлении соответствия / несоответствия сотрудника условиям работы, установить психологическую основу используемых менеджерами по персоналу стратегий поведения при найме сотрудников на работу, обусловленность их выбора профессионально-личностными качествами менеджеров.

Были выделены параметры поведенческих стратегий, используемых менеджером, в качестве которых выступили: уровень межличностного взаимодействия в системе «менеджер – кандидат на работу», тип ориентации менеджера на глубину выявления деловых и личностных качеств кандидата, временная локализованность информирования кандидата об условиях выполнения трудовых обязанностей.



Стратегии поведения менеджеров при найме сотрудника на работу, сочетая в себе достижение целей практичности рекрутинга и самоутверждения личности, проявляются в уровне выстраиваемого менеджерами взаимодействия с кандидатом, их ориентацией на глубину выявления его качеств, выборе времени информирования об условиях работы. Данные стратегии зависят от уровня развития у менеджеров по персоналу психологической компетентности, которая может быть развита в рамках специально разработанной программы, включающей психологическое просвещение (по вопросам индивидуальных различий людей, реализации психодиагностической деятельности и построению делового общения) и тренинг личностных качеств (коммуникативных способностей, рефлексивности и навыков саморегуляции) менеджера.

Анализ содержания психологического профессионального отбора позволил выделить ряд трудностей его реализации, среди которых ведущей является трудность установления однозначного соответствия / несоответствия претендента требованиям вакантного рабочего места. Рассмотрение психологических особенностей данной трудности позволило выделить две группы параметров, подлежащих оценке в рамках отбора: 1 группа – параметры физических и физиологических, временных и пространственных профессиональных ограничений, требований к скорости и точности действий, умению переносить физические нагрузки, недостаток или переизбыток движений и т.д.; 2 группа – психологические параметры (например, особенности развития познавательной деятельности). Было показано, что, несмотря на трудности оценки первой группы параметров, наибольшие трудности при отборе связаны с изучением параметров второй группы. Было показано, что результативность отбора сотрудников повышается при грамотном использовании психодиагностического инструментария.

Исходя из ранее обозначенного содержания деятельности менеджера по персоналу при найме сотрудника на работу, его профессиональная психологическая компетентность была нами представлена в виде совокупности трех блоков.

1. «Я – в пространстве профессии». Данный блок психологической компетентности связан с освоением менеджером информации, позволяющей психологически грамотно позиционировать себя как профессионала, конструктивно выстраивать коммуникативные контакты с клиентами, коллегами и вышестоящим руководством, на позитивном уровне отстаивать свою точку зрения, использовать профессию для удовлетворения потребностей личностного роста и развития и т.д. Данный блок психологической компетентности переходит на личностный уровень за счет развития у менеджера умений и навыков самодиагностики, самопознания, самотворчества, расширения индивидуального опыта построения межличностного взаимодействия.

2. «Я – профессиональный найм на работу». Данный блок психологической компетентности менеджера по персоналу состоит в овладении им наиболее качественным выполнением всех содержательных шагов профессионального найма сотрудника на работу. В соответствии с содержанием данного блока развитие



психологической компетентности менеджера происходит на основе овладения им навыками составления наиболее точного психологического портрета специалиста, востребованного для деятельности на конкретном рабочем месте, а также грамотного проведения процедуры психологического отбора, включая подбор психологического инструментария, проведение психологического обследования, обработку и интерпретацию результатов психодиагностики, вынесение решения о приеме / неприеме кандидата на работу.

3. «Я – кандидат на вакантное место работы». Данный блок психологической компетентности менеджера по персоналу связан с овладением им комплексом знаний об индивидуально-психологическом своеобразии людей, о законах и закономерностях социального и профессионально-делового поведения, знаний о потенциале коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного уровней взаимодействия с кандидатом на работу; с развитием умений и навыков привлечения подходящих для занятия вакантного места работы кандидатов и убеждения их в привлекательности предлагаемой вакансии. Данный блок психологической компетентности формируется не только за счет расширения менеджером объема своих психологических знаний в обозначенных предметных областях, но также посредством освоения соответствующего круга умений и навыков на основе участия в психологических тренингах коммуникативности.

По результатам психологического обследования менеджеров с разным уровнем психологической компетентности на основе использования комплекса психодиагностических методик были построены их психологические портреты. Нами установлено, что при высоком уровне психологической компетентности преобладают стратегии найма сотрудников на работу, основанные на соблюдении «нейтральной объективности», ориентация на объективные качества кандидата и предоставление ему информации до начала процедуры профессионального найма. При среднем уровне психологической компетентности преобладают стратегии найма сотрудников на работу, основанные на ориентации на объективные качества кандидата при предоставлении ему информации до и в процессе процедуры профессионального найма. При низком уровне психологической компетентности преобладают стратегии поведения, основанные на достижении психологического «шока» кандидата на вакантное рабочее место, ориентация на его субъективные качества и предоставление информации после процедуры профессионального найма.

Основными составляющими психологической компетентности менеджера по персоналу, определяющими стратегии его поведения при найме сотрудников на работу, выступают: коммуникативная и аутопсихологическая компетенции и способность менеджера к саморегуляции психического состояния. При найме сотрудников на работу ведущую роль в коммуникативной компетенции принадлежит подготовленности менеджера к выполнению соответствующего типа взаимодействия, гибкости в общении, уровню общительности, открытости, контактности и способности к нейтрализации застенчивости. В составе аутопсихологической



компетенции главным является самопонимание, аутосимпатия, спонтанность, вера в людей, креативность. В способности к саморегуляции ведущая роль принадлежит эмоциональной лабильности, уравновешенности, организаторским склонностям, купированности спонтанной агрессии и раздражительности.

### **Литература**

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996. – 168 с.
3. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. – Л., 1989.
4. Никифоров Г.С. Психология менеджмента. 2-е изд. – Харьков: Гуманитарный центр, 2002. – 556 с.
5. Никифоров Р.О. Рекрутинговый бизнес в России. – М.: ПАИМС, 2001. – 351 с.



Ниманихина О.И.

## Динамика показателей психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательного процесса ДОУ

*В статье проводится анализ понятия «психологическое здоровье», представлены результаты эмпирического исследования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, выявлены критерии психологического здоровья детей и родителей, описаны изменения в психологическом здоровье детей после проведения комплексной авторской программы.*

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, психологическое состояние, взаимозависимость изменений в характеристиках психологического здоровья воспитывающих взрослых и детей.

Психологическое здоровье в настоящее время считается более интегральной по сравнению с психическим здоровьем характеристикой личности. Понятие «психологическое здоровье» определяется как состояние равновесия между человеком и внешним миром, адекватности его реакций на социальную среду, а также на физические, биологические и психические воздействия, как состояние гармонии между ним и окружающими людьми, согласованности представлений об объективной реальности субъекта с представлениями других людей, как способность человека осознать и использовать адекватные способы самореализации, доверие к себе, к другим и к миру [4].

В детстве проблемы психологического здоровья имеют более выраженную зависимость от окружающей обстановки, чем в другие возрастные периоды. Детский возраст характеризуется повышенной ранимостью при воздействии средовых влияний и воспитывающих взрослых [2].

К росту нарушений психологического здоровья у детей приводят стрессогенность жизни взрослых, их занятость, преимущественно работой, что приводит к фрагментарности выполнения родительской роли. На здоровье ребенка негативно влияют и нагрузки раннего обучения дошкольников, что нередко сопровождается стремлением взрослых дать им как можно больше знаний [1].

В течение 2003-2007 гг. в ДОУ № 273, № 291, № 24, № 34 г. Ростова-на-Дону и № 1 г. Волгодонска проводились экспериментальные исследования, направленные на развитие психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательного процесса на основе комплексной авторской программы.

Данные экспериментального исследования позволили выявить критерии психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, а именно: положительная самооценка; наполненность психических образов; высокие показатели мыслительной деятельности и развитое воображение; эмоциональная устойчивость (нормативная тревожность, способность к эмоциональной дицентрации);



способность к саморегуляции и самоконтролю; активность; позитивно окрашенный образ «Я» ребенка, удовлетворенность своим социальным статусом; интегрированность в социальный контекст, удовлетворенность общением, умение налаживать контакты со сверстниками и окружающими.

Результаты экспериментального исследования также показывают, что динамика показателей психологического здоровья старших дошкольников в определенной мере определяется влиянием субъективных характеристик родителей и воспитывающих взрослых.

Уровень психологического здоровья родителей и воспитывающих взрослых влияет на динамику показателей психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в процессе их взаимодействий.

В настоящее время признаётся необходимым переместить фокус научных исследований к изучению тех факторов, которые защищают детей от действия стресса, связанного с деструктивными мерами воздействия взрослых для предупреждения психологических нарушений. Именно это послужило посылком для создания комплексной авторской программы развития психологического здоровья старших дошкольников в условиях образовательного процесса ДОУ [3].

Программа представлена системой взаимосвязанных модулей «Дети», «Родители», «Воспитывающие взрослые», что обеспечивает положительную динамику укрепления психологического здоровья детей.

Для проведения формирующего эксперимента были сформированы контрольная группа (110 детей) в совокупности с воспитывающими взрослыми (50 человек) и родителями (110 матерей), и экспериментальная группа (113 детей) в совокупности с воспитывающими взрослыми (57 человек) и родителями (113 матерей).

Диагностика детей проводилась по следующим направлениям: исследование уровня тревожности и самооценки, проявление агрессивных тенденций, уровень невербального интеллекта, измерение социальной компетентности, позитивный образ «Я», уровень саморегуляции, диагностика родителей и воспитывающих взрослых – исследование межличностных отношений, измерение социальной компетентности, диагностика социально-психологической адаптации, анализ социально-психологического профиля личности педагогов и воспитывающих взрослых, уровень субъективного контроля, диагностика социально-психологической адаптации, диагностика стиля педагогического общения, уровень тревожности и самооценки.

После проведения апробации комплексной авторской программы было принято повторное исследование значимых характеристик психологического здоровья воспитанников и личностных особенностей воспитывающих взрослых с целью определения степени произошедших изменений в исследуемых характеристиках и определения степени эффективности предлагаемой программы.

Анализ психологического состояния выделенных групп после проведения эксперимента показывает, что в экспериментальной группе детей произошли следующие изменения: снизился уровень тревожности (18%), снизился уровень



агрессивности (21%), повысились уровень невербального интеллекта (23%), самооценки (24%), социальной компетентности (18%), позитивный образ «Я» (27%), уровень саморегуляции (18%). В экспериментальной группе воспитывающих взрослых произошли изменения исследуемых характеристик: повысился уровень социально-психологической адаптации личности воспитывающих взрослых (21%), увеличилась группа эмоционально благополучных взрослых в экспериментальной группе (19%), наблюдается рост интернальности, особенно в сфере производственных взаимоотношений (17%). Возросли такие социально-психологические характеристики: направленность (11%) и устойчивость ценностных ориентаций (9%), выросли значения уверенности в себе (21%), самостоятельность (19%).

Результаты апробации доказывают эффективность применения комплексной авторской программы, охватывающей в качестве субъектов сопровождения и развития детей, их родителей и воспитывающих взрослых, что проявляется в значительной и достоверной позитивной динамике результатов в экспериментальной группе.

Результаты исследования показали необходимость использования комплексной программы в условиях образовательного процесса ДООУ как фактора обеспечения психологического здоровья старших дошкольников, построенного по особому алгоритму соответствия стадильности и специфичности детского развития на данном возрастном этапе.

Таким образом, существует взаимосвязанность и взаимозависимость изменений в характеристиках психологического здоровья воспитывающих взрослых и детей старшего дошкольного возраста, что объясняется возрастными психологическими особенностями детей и субъективными характеристиками воспитывающих взрослых.

### **Литература**

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Практическая патопсихология. – Ростов-на-Дону, 1996. – 448 с.
2. Венгер Л.А. Практическая психодиагностика для дошкольников. – СПб., 1991. – 25 с.
3. Рабочая книга школьного психолога. // Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1995. – 387 с.
4. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших дошкольников. – М, 2003.



Печерская Н.М.

## Нарративный аспект влияния евангельской керигмы о Христе на происхождение и развитие библейской психологии

*В статье рассматривается проблематика культурно-исторической законности влияния евангельской проповеди о Христе на происхождение и развитие библейской психологии. Был выявлен нарративный аспект, в пределах которого эмпирически облегчается психологическое обращение к духовным конструктам личности Христа относительно периодов истории психологии.*

**Ключевые слова:** психологизация идеальной личности, онтологические типы евангельского нарратива.

Неоспоримый факт влияния христианства в его европейском варианте на понимание личностного подхода к человеку становится очевидным для гуманитариев, и не только религиозной направленности. Между тем, данное утверждение, рассматриваясь, как аксиома, в некоторой степени ограничивает какую-либо конкретизацию эмпирических исследований в этом направлении. Нами в качестве цели ставится изучение культурно-исторической динамики влияния евангельской керигмы (проповеди) о Христе на происхождение и развитие библейской психологии. Широта самой проблематики нами конкретизируется в объекте и предмете. Объектом послужили библейские тексты, теологические, философские, научные, в том числе и психологические тексты. В них угадывается характер жанра, начиная от фольклора ранней евангельской литературы, апокрифов, к жанру философско-риторическому и научно-эмпирическому. Предметом мы избрали нарративное изображение личности Иисуса Христа, как оно существует в евангельской керигме, и как в дальнейшем, появляясь в форме первоначальных элементов словаря библейской психологии в корпусе источников I – нач. IV века, получает своё развитие в корпусе источников XIX – нач. XXI веков. Нарративный подход к керигме о Спасителе в настоящее время признается как теологами, так и психологами. Он позволяет нам зафиксировать трансформацию мышления индивида в пределах нарратологического ресурса, в котором отражается культурно-историческая динамика в конструировании модели личности Иисуса Христа как личности идеальной или неидеальной, исторической или мифологической, а также психологической. В нашей терминологии это означает выполнение одной из эмпирических задач исследования, а именно – построение онтологической типологии евангельского нарратива с учетом концепции В.А. Шкуратова о «письменной ментальности личности и разрабатываемой в ее пределах нарративной закономерности развития индивидуальных нарративов» [1, с. 77]. Однако, прежде чем прийти к такому выводу, следовало проделать работу по определению научно-религиозных сопоставлений в современной науке. Применительно



к психологии таких, по нашему мнению, четыре. 1. Свободная от ценностей (value – free) объективистская наука, которая с религией прямо не соприкасается. В отечественной психологии такой пример даёт тщательно и политкорректно построенный труд Д.А. Леонтьева «Психология смысла», в котором автор смог избежать всякого упоминания о религиозном содержании даже теологических работ. Один из механизмов порождения смыслов определяется им как процесс идентификации. «Осознание себя, скажем, православным..., ставит человека лицом к лицу с системой смыслов, выработанных соответствующей социальной группой» [2, с. 135]. 2. Секулярная дисциплина психологии религиозного человека описывает свой предмет в терминах объективных измерений. Д.О.Смирнов религиозную активность представляет как многокомпонентное психологическое образование, которое базируется на четырёх типах религиозной мотивации [3]. 3. Неконфессиональные трактовки, которые пытаются использовать концепт духовности как мост между двумя, казалось бы, несоединимыми берегами. С одной стороны, «преодолевается» ветхозаветная конкретность Духа как дыхания Бога (Бытие, 2, 7), теологическая догматика Духа Святого как ипостаси Троицы, с другой, наращивается трансцендентная составляющая смысла космического сознания (А. Маслоу) или стремления жертвовать собой ради других (Э. Фромм). В отечественной психологии духовность склонны отождествлять с ценностями культуры и творчества (А.А. Дергач, Э.В. Соколов). 4. В конфессионально ориентированной науке мы произвели сравнение православно (Л.Ф. Шеховцова, Ф. Васильюк), католически (Ж. Даниелу, Дж. Мартинетти) и протестантски (Л. Стантон, Р. Бульман) ориентированных стратегий в психологии.

Психография Иисуса Христа определено, но неоднозначно зависит от выделенных нами стратегий. В соответствии с критериями истинности в определении его личности, было отмечено три основных модели (ортодоксальная, принятая вселенскими соборами; историческая – Э. Ренана; мифологическая – Р. Бульмана). Мнение Э. Ренана и Б. Бауэра о беллетризованно-нарративном характере наших знаний об Иисусе Христе позволило нам определить евангельский нарратив как предмет исследования и проанализировать его структуру, основываясь на работах нарратологических (Дж. Поттер, М. Уотерелл.), социально-конструкционистских (Дж. Бруннер, К. Джерджен), нарративно-семиотических (Х. Херманс, М. Баль), религиозно-философских (Л.И. Василенко), исторических (К. Армстронг), теологических (И.Ратцингер, о.Антонины, С.Гондецкий).

Эмпирически был выявлен нарративный аспект евангельской керигмы о Христе по четырем текстам Евангелий (Марка, Матфея, Луки, Иоанна) и установлена закономерность появления в донаучном периоде истории психологии под влиянием керигмы первоначальных элементов тезауруса библейской психологии (Климент Римский, Тертуллиан, Климент Александрийский). Однозначность в определении личности Христа достигается благодаря попыткам структурировать её как состоящую из божественной и человеческой природ (Ориген). Собор 325 г. текстуально сужает психологизацию идеальной личности до символа «богочеловек», который,



приобретая для богословия официальный статус догмата церкви, теряет свои психологические оттенки.

Наукоцентризм Нового времени возвращением евангельскому нарративу статуса предмета исследования оформляет закономерность дифференциации религиозной мысли по отдельным областям научных знаний, в том числе и психологических. Психоистория евангельской парадигмы выстраивается в системе сложившихся тенденций развития экзегезы, которые определялись самой историей философской герменевтики (М. Лютер, Э. Роттердамский, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей). Кроме того, в христианской мысли 19-20 вв. ведущими были требования либерализма адаптировать религиозные идеи к современной культуре. К 19 веку интерес к личности Иисуса был связан с возникновением образа человека в европейской культуре. Появляется искусственная фигура «исторического Иисуса» как совершенного человека, учителя нравственности, в котором действовала божественная сила мира. Грех начинает интерпретироваться как болезненность, невежество, поэтому религия превращается из дела спасения в терапию, в средство нравственного воспитания. В середине 19 века изучение божественно-человеческого образца природы человека в пределах между бессознательным (анbewusste) и сознательным (bewusste) требовало понимания природы богочеловека (Ф.Д. Делич). Во второй половине 19 века под влиянием нищезанятия личность Христа определяется в терминах патологии и дегенерации (Н. Werner и др.). С середины 19 века происходит приспособление категориального аппарата психологии к задачам экзегезы в западной теологии. Это движение, возрождаясь с конца 70-х годов, обосновывает становление библейской психологии как одной из отраслей теологии. Использованию евангельского нарратива (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм, С. Шнейдерс и др.) способствовала обусловленная двумя мировыми войнами смена научно-религиозной мысли о человеке в области гуманизма и психоанализа. В восточной святоотеческой традиции предельная каноничность православной церкви на фоне идеологии атеизма способствует тому, что влияние керигмы о Христе переходит более в пространство русской литературы (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и др.). Будучи максимально активизирован в дореволюционной России, этот тип литературного использования выполнял определённую посредническую функцию в овладении гуманитарными признаками евангельской парадигмы, вызывая восторженные отзывы во всём мире.

#### **Литература:**

1. Шкуратов В.А. Историческая психология. – Ростов-на-Дону: Город N, 1994.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
3. Смирнов Д.О. Религиозная активность в структуре интегральной индивидуальности / дисс... канд. псих. наук. – Пермь, 2001.



Погонцева Д.В.

## Представления современной молодежи о внешней красоте женщины

*В данной статье поднимается проблема современных представлений о внешней красоте женщин. Проведен анализ описаний внешней красоты женщины студенческой молодежью г. Ростова-на-Дону. Выделены основные характеристики описания женской красоты.*

**Ключевые слова:** *внешняя красота, пропорции, симметрия, волосы, глаза, представления.*

В последнее время все чаще учеными различных областей знаний поднимается проблема изучения представлений об идеальной внешности и красоте, что диктуется активным развитием рекламы косметических средств, фитнес-центров, спа-салонов, пластических операций. Каждая вторая реклама демонстрирует современные «идеалы красоты», стандарты, к которым следует стремиться. Следует также подчеркнуть, что в данном контексте мы говорим об эстетическом идеале как об образе «должной красоты», который существует в сознании человека, являясь «высшим субъективным критерием эстетического отношения к действительности во всех его видах» [2, с. 8]. В свою очередь внешний облик – это конструкт, который является полисемантическим, ценностно-смысловым образованием, на интерпретацию которого влияет весь комплекс характеристик ситуации общения, встроенной в определенный социокультурный контекст. В.А. Лабунская [1] указывает на то, что внешность личности определяется как совокупность устойчивых (физиогномика, индивидуально-конституциональные характеристики человека), среднеустойчивых (оформление внешности: прическа, косметика, украшения, одежда) и динамических параметров выражения (экспрессивное, невербальное поведение), организующихся в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности миром. Таким образом, можно отметить, что современная «индустрия красоты» влияет не только на изменения среднеустойчивых и динамических параметров, но и активно влияет на устойчивые параметры (фигура, телосложение). Чтобы наглядно подтвердить данное предположение, мы подняли вопрос о представлениях современной молодежи о внешней красоте. Более того, мы можем предположить, что именно молодежь станет ретранслятором тех представлений об «идеальной внешности» которые существуют в современной рекламе и СМИ. Большинство авторов (Л. Кирквуд, Т. Лъечти, Д. Синг и другие [3, 4, 5]) рассматривали различные аспекты влияния СМИ на отношение людей к себе, собственному телу и красоте в целом. Однако в России данный аспект оставался малоизученным.

Для рассмотрения представлений современной молодежи о внешней красоте женщины, нами были опрошены студенты различных ВУЗов г. Ростова-на-Дону



(ЮФУ, ДГТУ, РГСУ). В исследовании приняло участие 341 человек, из них 134 молодых человека и 207 девушек, в возрасте от 16 до 25 лет. Студентам предлагалось дать свободное описание внешне красивой женщины. Все полученные результаты были подвергнуты частотному анализу, после чего проранжированы и проанализированы. В данной статье хотелось бы выделить некоторые выводы.

Из 341 человека 14 человек не дали ответа (7 девушек и 7 молодых людей), за отсутствие ответа также считались ответы «все женщины красивы» и «такая, как моя девушка/мама/бабушка». Таким образом, в дальнейшем анализировались ответы 327 человек. Всего было названо 1498 позиций, описывающих различные аспекты внешности «красивой женщины». При этом молодые люди давали меньше количество ответов (средняя частота ответов 3,96); в то время, как у девушек средняя частота ответов 4,97.

Нами были выделены три наиболее часто повторяющиеся характеристики: волос (вьющиеся, длинные, здоровые, пушистые, короткие, темные, светлые); фигуры (хорошая, правильная, «гитара», «песочные часы», стройная); глаз (большие, выразительные, миндалевидные, цвет) (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1

*Частота выбора характеристик внешнего облика*

	характеристики волос (%)	характеристики фигуры (%)	характеристики глаз (%)
Ж	65	61	47
М	61	50	32
Всего	63	55	41

Таким образом, мы можем отметить три наиболее значимые характеристики в описании внешности красивой женщины: волосы, фигура и глаза. Следует так же подчеркнуть, что большинство рекламных сообщений содержат эти характеристики, однако, наравне с этим данные характеристики, точно также описываются и в сказках, как русских, так и народов Европы. Интересно отметить, что одни и те же респонденты указывали на то, что внешне красивая женщина должна обладать пропорциями 90-60-90 (9 ответов) и при этом иметь узкую талию (7 из 9 ответов). Таким образом, можно уверенно говорить о том, что данные пропорции «взяты» из СМИ и рекламы, при этом респонденты не представляют, как именно эти пропорции выглядят. Таким образом, мы можем говорить о том, что молодежь репрезентирует стереотипы, существующие в обществе и рекламе.

Другие характеристики встречались значительно реже, однако, учитывая, что вопрос был открытым, такая частота выбора является значимой и показательной. Более того, если принимать во внимание более редкие ответы, возможно, построить некий образ, который существует в сознании современной молодежи.

Это высокая или среднего роста (72 ответа) девушка, с симметричным/пропорциональным телосложением (50 ответов), с длинными волосами (78 ответов),



с темными волосами (50 ответов), ухоженная (77 ответов), с большими глазами (39 ответов), с «модельной» или спортивной фигурой (30 ответов).

Однако определить истоки возникновения данных представлений очень сложно. Можно предположить, что современная молодежь синтезировала знания, полученные из сказок и русского фольклора, с одной стороны, и знания, полученные из современной рекламы и СМИ, с другой стороны.

### **Литература**

1. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
2. Столович Л.Н. Категория прекрасного и общественный идеал. – М.: Изд-во Искусство, 1969.
3. Kirkwood L. An Artist's Perspective on Body Image, the Media, and Contemporary Society // *Journal of Nutrition Education and Behavior*. – Vol. 37. – Supplement 2. – November-December 2005. – P. 5125-5132.
4. Liechty T. Body image and beliefs about appearance: maternal influences and resulting constraints on leisure of college-age women // A thesis submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science. – Department of Recreation Management and Youth Leadership Brigham Young University. – April 2004.
5. Singh D. An evolutionary theory of female physical attractiveness // *Psi Chi*. – Vol. 10. – N. 3. – P. 18-19, 28-31.



## Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через точку с запятой – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, служебный почтовый адрес с индексом, служебный телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru



*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2008**

**ТОМ 5 № 4**

Сдано в набор 26.11.08. Подписано в печать 30.11.08.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.– 12.94. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 153/08.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru