

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 6 № 2

Москва



2009



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. Попов Л.М.
д.пс.наук, проф. Аллаhverдов В.М.	академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.	член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.	д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.	д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.	д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.	д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.	академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.	д.филос.наук, проф. Шукуратов В.А.
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.	д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.	академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.
д.пс.наук, проф. Перелыгина Е.Б.	

Редакционная коллегия

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.	д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.	д.пс.наук, проф. Егорова М.С.
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.	член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.
(заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.	д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.
д.пс.наук, проф. Боговяленская Д.Б.	д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.	д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.	д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.	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,
г. 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 возможна только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

Наши авторы

5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Воронцов Д.В.** Гендерные исследования в социальной психологии: границы поля

8

Чернов А.Ю. Нарративный анализ стратегий самораскрытия женщин с лесбийской идентичностью

19

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**Скрипкина Т.П., Туливетров С.Н.** Психологические характеристики компетентностей специалистов научно-исследовательских подразделений организаций оборонно-промышленного комплекса с разным стажем работы

33

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**Дикий И.С.** Информативные признаки инструментальной детекции скрываемой информации у лиц с различными особенностями межполушарной функциональной асимметрии мозга

43

Дендеберя Н.Г. Формирование готовности будущих учителей к развитию математических способностей школьников

47

Серов П.Н. Уровень сформированности школьных навыков и эмоционально-волевые качества у детей с малой мозговой дисфункцией

51

Захарченко Н.А. Психологическая составляющая в профессиональной подготовке будущих социальных работников

54

Канаматова А.К. Влияние межличностных отношений студентов вуза на развитие их карьерных устремлений

58

Бакулин А.В. Психолого-педагогические характеристики ценностно-смысловых барьеров старшеклассников

63

Белова Е.В. Дидактические технологии инициации рефлексивных способностей учащихся

67

Шаповалова В.А., Криченко Е.В. Акмеологический анализ индивидуальной профессиональной успешности менеджеров среднего звена энергетического комплекса

71



Наши авторы



Воронцов Дмитрий Владимирович – доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 234

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: dmvorontsov@sfedu.ru



Чернов Александр Юрьевич – заведующий кафедрой психологии Волгоградского государственного университета, доцент, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: 400062, г. Волгоград, пр. Университетский, 100

Служебный телефон: (8442) 40-55-23

E-mail: achernov1@yandex.ru



Скрипкина Татьяна Петровна – заведующая кафедрой психологии развития и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 237

Служебный телефон: (863) 230-32-47

E-mail: develop@psyf.rsu.ru

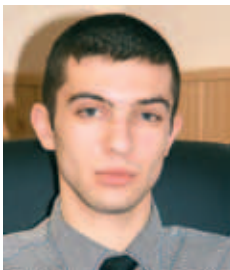


Туливетров Сергей Николаевич – начальник бюро подготовки кадров Федерального государственного унитарного предприятия «Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент» (ФГУП «ВНИИ «Градиент»)

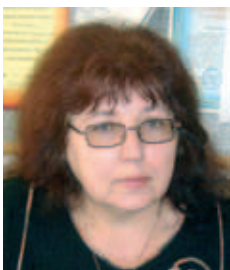
Служебный адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону, пр. Соколова, 96

Служебный телефон: (863) 239-96-53; 232-78-21

E-mail: gradient@aaanet.ru



Дикий Игорь Сергеевич – преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236
Служебный телефон: (863) 230-32-37
E-mail: igordik@yandex.ru



Дендеберя Нелли Гавриловна – декан математического факультета, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики преподавания математики АГПУ, доцент, кандидат педагогических наук
Служебный адрес: 352900 Краснодарский край, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159
Служебный телефон: (86137) 3-21-63
E-mail: matfakadpi@rambler.ru



Серов Петр Николаевич – начальник отдела специального образования и социально-правовой защиты детства Министерства общего и профессионального образования Администрации Ростовской области
Служебный адрес: 344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Доломановский, 31, к. 2
Служебный телефон: (863) 240-38-19
E-mail: min@donobr.ru



Захарченко Наталья Анатольевна – доцент кафедры педагогики и психологии ЮРГУЭС, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147
Служебный телефон: (8636) 23-72-22
E-mail: mail@sssu.ru



Канаматова Аина Каплановна – ассистент кафедры педагогической психологии Карачаево-Черкесского государственного университета
Служебный адрес: 357190, КЧР, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29
Служебный телефон: (87879) 4-20-13, 2-73-37
E-mail: kcsu@mail.ru,



Бакулин Андрей Валентинович – преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки ФГОУ ВПО «Ростовский юридический институт МВД РФ»
Служебный адрес: 344016, г. Ростов-на-Дону, ул. Маршала Еременко, 83
Служебный телефон: (863) 278-61-10
E-mail: info@ruimvd.ru



Белова Елена Владимировна – ст. преподаватель кафедры общей биоорганической химии Московского государственного медицинского университета
Служебный адрес: 119017, г. Москва, Старомонетный пер., 5

Служебный телефон: (495) 959-14-86

E-mail: elenadoc69@gmail.com



Шапвалова Валерия Андреевна – заместитель начальника отдела управления персоналом ОАО «ТЯЖМАШ»

Служебный адрес: 446010, Самарская область, г. Сызрань, ул. Гидротурбинная, 13

Служебный телефон: (8464) 37-85-90

E-mail: vashapovalova@tyazhmash.com



Криченко Екатерина Владимировна – ст. преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: psyphysio@psyf.rsu.ru



Гендерные исследования в социальной психологии: границы поля

Воронцов Д.В.

В статье поставлена актуальная научно-методологическая проблема определения предмета гендерных исследований в рамках социальной психологии. Сделана попытка разобраться в историко-научных и методологических причинах многообразия трактовок психологического предмета гендерных исследований. Проводится анализ классического и неклассического понимания сути гендерных исследований процесса общения. Рассматриваются методологические противоречия полоролевой концепции гендерных исследований. Прослежены связи этой концепции с трактовкой термина «гендер» Р. Столлером и концепцией С. Бем. Охарактеризованы признаки социально-конструктивистской гендерной методологии. Показаны возможности применения методики изучения гендерной идентичности С. Бем в классическом и неклассическом вариантах.

Ключевые слова: пол, гендерная идентичность, методология, гендерные исследования, полоролевая концепция.

Классическая научная традиция основывается на представлении о том, что социально-психологические аспекты связанного с полом поведения, выступают всего лишь «культурным фасадом» или «надстройкой» над анатомо-физиологической структурой и психофизиологическими процессами. Гендер, понимаемый в качестве социокультурной формы реализации биологической сущности, в социально-психологическом аспекте сводится к совокупности асимметричных и взаимодополняемых моделей (паттернов) общения, а само исследование приобретает описательный характер данных гендерных различий, нередко с сильным нормоцентристским уклоном («соответствует» или «несоответствует» та или иная модель биологическому «предрасположению» к определенным эталонам общения и взаимодействия). Методологическим основанием таких исследований является полоролевая концепция Парсонса-Бейлза. Основываясь на идее Э. Дюркгейма о связи общественного разделения труда с взаимодополняющими природными различиями полов, эти ученые утверждали, что в силу биологических причин женщины выполняют в социальной системе экспрессивную роль, а мужчины – инструментальную. Половые роли, предзаданные самим фактом существования двух полов, по мнению сторонников полоролевой концепции, закрепляются в социальных стереотипах, культурных нормах и социальных ожиданиях, и тем самым приобретают социальное бытие. Предметом изучения социальных психологов в таком



случае оказываются процессы развития полового самосознания, реализующиеся посредством полоролевой социализации и усвоения культурных норм, а также половая стереотипизация и вычленение особенностей социально-группового восприятия объективно существующих различий. Самостоятельное, не связанное с биологическими основами, социально-психологическое исследование половой составляющей личности в классической науке становится невозможным, потому что социальные характеристики пола рассматриваются ею в качестве факторов «вторичной» причинности, маскирующих нечто изначально несоциальное.

Половые роли в концепции Парсонса-Бейлза относятся к предзаданным, неизбежным для исполнения и фундаментальным для существующей социальной системы (их нарушение грозит дисфункцией системы отношений и ее распадом). Конформность по отношению к предписанным половым ролям демонстрирует «успешную» социализацию личности, а «нетипичные» половые роли являются следствием несовершенной или неадекватной социализации.

Однако под социальной ролью понимается поведение, ожидаемое от человека, имеющего определенный статус в социальной системе или в межличностных отношениях (Платонов Ю.П., 2004). Нормативность социальной роли также зависит от места, которое занимает ее исполнитель во властной структуре общества, от возможностей устанавливать свою роль в качестве обязательного для подражания образца. Другими словами, социальная роль всегда есть функция социального статуса личности, реализуемая в социальных ожиданиях, нормах и санкциях, а также в социальных и индивидуальных представлениях (когнитивных схемах). При этом ролевой репертуар личности подвижен и гибок, поскольку личность в современной социальной системе обладает относительной автономностью и одновременно может принадлежать самым разным социальным группам, актуализирующимся в той или иной ситуации общения и взаимодействия. Если половые роли являются разновидностью социальных ролей, то они, по аналогии, также должны быть связаны с социальным статусом личности определенного пола. В полоролевой концепции гендера упускается важный аспект – властное измерение социальной системы, в которой складываются и фиксируются те или иные связанные с полом роли.

Еще одним методологическим ограничением полоролевой концепции гендера является то, что гендер сводится в ней к одному из его социально-психологических проявлений – гендерным стереотипам (схемам восприятия). Анализ гендерных стереотипов (схем) эффективен для определения социально обусловленных различий между мужчинами и женщинами, потому что следование стереотипам вознаграждается, а отклонение – наказывается другими людьми. Но на основании чего складываются именно такие стереотипы? Фактически, ролевая концепция гендера является нормативной теорией пола, в которой сам социальный пол выступает в виде стандартного нормативного случая поведения большинства людей в обществе. При этом реальное поведение зачастую «выпадает» из контекста социально-психологических исследований, а изменения содержания половых ролей вообще никак не могут быть объяснены социальными факторами, потому



что роли непременно оказываются привязанными к биологической основе «взаимодополнительности» мужского и женского поведения. Привязка полоролевой концепции к биологической дихотомии пола человека в конечном итоге приводит к асоциальному пониманию гендера, что не позволяет дать непротиворечивое социально-психологическое понимание феномена пола. Выходом из такого методологического тупика в социальном познании пола становилось простое признание «исторически сложившегося способа общения и взаимоотношений индивидов в зависимости от их половой принадлежности (Абраменкова В.В., 1987).

Вместе с тем, полоролевая концепция вполне вписывается в первоначальную трактовку термина гендер, предложенную Р. Столлером. Ведь с его помощью обозначались социокультурные представления о личности мужчин и женщин, связывавшие психологические особенности с половой принадлежностью человека. Поэтому даже в тех случаях, когда пол как биологический феномен и гендер как социальная конструкция авторами все же различаются, наличие двух противоположных гендеров (мужского и женского) нередко воспринимается как социокультурное или субъективное отражение природной и неизменной данности: двух биологических полов, которым соответствует то или иное обусловленное природой содержание связанных с полом социальных ролей (Ключко О.И., 2007). Но от этого исследование не становится «негендерным» в первоначальном содержании термина «гендер». Исследование гендерных представлений вписывается в предложенный Р. Столлером социально-психологический анализ феномена сексуальности и имеет все права называться гендерным в рамках *классической* научной парадигмы.

Если трактовать гендер только как систему представлений о биологическом поле, то гендерное исследование в социальной психологии будет помещено в методологические рамки *теории гендерной схемы*, которая в наиболее развернутом виде была сформулирована С. Бем (1993). В этой теории гендер понимается как зафиксированная в культуре совокупность личностных качеств и способов социального взаимодействия (схема), с которой соотносит себя каждый индивид определенного пола, упорядочивает и типизирует индивидуальный опыт, а также организует и типизирует поведение мужчин и женщин. В качестве системы представлений (схем) гендер является неотъемлемой частью культурного дискурса (реальной практики использования языка, в который заложены гендерные различия в виде грамматических родов и правил их употребления) и социальных практик общения, взаимодействия и деятельности людей. И в этом случае он имеет множественные формы проявления, которые не сводимы только лишь к совокупности половых ролей, предписанных обществом по признаку пола. Гендером является и специфический язык общения, и распределение видов деятельности между мужчинами и женщинами, и распределение властных отношений, и система ценностей и многое другое, что значительно расширяет социально-психологический анализ гендерных проявлений личности по сравнению с полоролевой концепцией. Однако здесь также может не проблематизироваться биологическая детерминация этих



проявлений и не возникать вопроса о социальных механизмах их возникновения. Концепция гендерной схемы С. Бем удачно накладывается на первоначальное представление о гендере как социальной надстройке над биологическим полом, что дает возможность объявить именно ее методологической основой гендерных исследований в психологии. Поэтому многие исследования, называемые гендерными в социальной психологии, центрируются исключительно на выделении содержательного многообразия гендерных схем, представленных в различных социальных группах и ситуациях социального взаимодействия, оставляя за скобками механизмы их формирования, по умолчанию задавая им биологическую природу.

Вместе с тем в теории гендерной схемы есть важное замечание, ставящее под сомнение субстанциацию репертуара гендерных ролей в биологическом диморфизме полов. Как социальный психолог, С. Бем обращает внимание на скрытые в культуре базовые предположения о «естественности» гендера, задающие восприятие его как «естественного» феномена. Эти предположения она назвала **«гендерной линзой»**, что существенно изменяет понимание термина «гендерная схема». Схема может отражать некоторую реальность, тогда как линза задает видение этой реальности. С. Бем в своей книге утверждает, что гендерная линза не только формирует восприятие реальности, но формирует саму реальность гендерных отношений. Она перечисляет три вида таких линз: 1) *андроцентризм*, задающий восприятие мужчины и мужского опыта как стандартного и нормального, а женского – как девиантного, подчиненного этой норме; 2) *гендерная поляризация*, которая преувеличивает реальные психологические различия между мужчинами и женщинами во всех аспектах человеческого опыта, скрывает их социальное происхождение и фиксирует их в материальных вещах (стили одежды, способы выражения эмоций и сексуального желания); 3) *биологический эссенциализм*, объясняющий и легитимизирующий две предшествующие линзы через объявление их неизбежным последствием внутренней биологической природы мужчины и женщины. Замечание о линзах зачастую выпадает из внимания гендерных исследователей-психологов, что значительно искажает понимание предметного поля социально-психологических гендерных исследований.

Содержание линзы биологического эссенциализма более подробно раскрыто в исследовании случая транссексуала Агнесс Г. Гарфинкелем (Garfinkel H., 1967). Этот социальный антрополог выделил ряд установок, которые формируют наше «естественное» отношение к гендеру как отражению биологического пола.

1. Есть только два пола (мужчины и женщины).
2. Пол человека не может меняться (мужчина всегда был и остается мужчиной, то же – женщина).
3. Гениталии – это существенный признак пола.
4. Любые отклонения от двуполости – не более чем курьез (шутка, патология и т.п.).
5. Никаких переходов из одного пола в другой не существует (если это только не маскарад).



6. Любой человек должен быть или мужчиной, или женщиной (нет случаев, когда бы пол не был определен).
7. Разделение на мужчин и женщин – естественное (мужчины и женщины являются таковыми независимо от того, каковы критерии их определения).
8. Членство в половой группе – естественный феномен и не зависит от желания человека.

Одним из наиболее удачных путей преодоления влияния гендерных линз многие западные исследователи гендера считают анализ ненормативных способов реализации сексуальности: транссексуальность или гомосексуальность (Crawford M., 2000). Но не в клиническом русле, в котором работал Р. Столлер, а предполагая, что транссексуалы (трансгендеры) дают возможность увидеть то, как создается гендер в социальном взаимодействии. Для большинства людей процесс создания гендера в социальном взаимодействии является скрытым, он осуществляется нами бессознательно. Поскольку гендерная схема связана с социальными (гендерными) ожиданиями, любой человек для успешного социального взаимодействия должен реализовывать представления о себе в качестве представителя определенной гендерной группы с учетом ожиданий партнеров по взаимодействию. Для полотилических личностей риск неподтверждения собственного гендера минимален, поэтому они мало озабочены собственными презентациями, они полагают, что их гендер «очевиден». Неправильная атрибуция рассматривается ими как случайность. Поэтому анализ гендерно специфических способов общения «типичных» представителей не дает возможности увидеть социально-психологические механизмы их формирования. Для трансгендеров и в какой-то мере для гомосексуалов этот процесс всегда осознаваем и находится в центре их внимания. Но такой поворот возможен только в случае отказа от парадигмы биологической детерминации социально-психологических проявлений пола и сексуальности.

Будучи подверженными влиянию линзы биологического эссенциализма, гендерные исследователи, остающиеся в рамках классической науки воспроизводят в своем дискурсе «естественное» отношение к гендеру. Но если они «забывают» о наличии гендерных линз при интерпретации получаемых ими данных, можно ли на самом деле считать эти исследования «по-настоящему» гендерными?

Несмотря на продолжающиеся дискуссии, что же все-таки считать «настоящим» гендерным исследованием, при определении характера исследования в качестве гендерного или псевдогендерного логично исходить из истории возникновения такого направления научного анализа социальной реальности. Исторически, гендерные исследования сложились в англоязычной науке в ходе эволюции т.н. «женских» исследований (Е. Ярская-Смирнова, 2001). Собственно, сам термин «гендерные исследования» и возник только в 1980-е годы – десятилетие спустя после его введения в научный лексикон. Женские исследования как научное направление связывают с развитием феминизма как социального движения, которое со временем распространилось на критику оснований традиционной науки и высшего образования. Несмотря на дискуссионный характер влияния женского движения на



женские исследования, появление академического феминизма с которого начинается радикальный пересмотр привычных теоретико-методологических оснований социальных наук, было связано с выходом в свет книги Симоны де Бовуар «Второй пол» (1949). Эта автор отчетливо сформулировала центральный тезис, определивший направленность феминистской критики науки: тезис о мужском доминировании и гендерной асимметрии в культуре

Однако женские исследования, будучи жестко связанными с феминизмом, не давали возможности распространить критику традиционного биодетерминистского взгляда на сущность и иные проявления человеческой сексуальности, не связанные с женским личностным и социальным опытом (на мужчин и сексуальные предпочтения). Что и привело, в конечном счете, к возникновению более широкого научного направления – гендерных исследований (Т. де Лауретис, 1998). Специфика гендерных исследований, как отмечает И. Жеребкина, состоит в том, что их предметом выступает не один (женский) и не два (мужской и женский), а как минимум пять аспектов сексуальности человека: женский, мужской, гетеросексуальный, гомосексуальный и транссексуальный (И. Жеребкина, 2001).

Возникновение гендерных исследований из женских определяет то обстоятельство, что гендерные исследования, в первую очередь, используют методологию *феминистской теории*, а через нее – и ряд других неклассических (критические) методологий, гармоничное сочетание которых дает основание говорить о наличии специфической гендерной методологии анализа.

Методологическим принципом феминистской теории выступает постулирование отсутствия внеисторической и эссенциальной (сущностно неизменной) характеристики системы отношений, выстраиваемой в сфере сексуальности человека. Другими словами, в феминистской теории не существует особой женской или мужской сущности, нет изначально заданного и навеки предопределенного женского или мужского социального и психологического типа. В ней отрицается наличие причинной зависимости между мужской и женской телесной (и психофизиологической) организацией и социально-психологическими характеристиками личности. Система отношений, которая складывается между людьми с разными анатомо-физиологическими характеристиками, сексуальными предпочтениями и ориентацией на те или иные модели поведения (гендерные роли) не может быть понята и объяснена без учета властного измерения (доминирования и подчинения, паритета и неравенства, фаворитизма и дискриминации). Тезис об инкорпорированности властного измерения в систему гендерных отношений является ключевым признаком гендерной методологии анализа общения. В современном обществе отношения мужского и женского являются отношениями различия, сконструированного как неравенство социальных возможностей, и властная асимметрия отношений подчеркивается разницей в гендерно специфичных паттернах общения, которые на самом деле маскируют дискриминацию под гендерное различие (Е. Здравомыслова, А. Тёмкина, 2007).

Феминистские идеи отсутствия предзаданной сущности и важности анализа властного измерения отношений в гендерной методологии сочетаются с *социальным*



конструктивизмом П. Бергера и Т. Лукмана, этнометодологией Г. Гарфинкеля и драматургическим интеракционизмом И. Гофмана (Здравомыслова Е., Тёмкина А., 2007). Согласно принципу социальной сконструированности бытия человека, гендер является системной характеристикой социальных отношений в сфере сексуальности, которая возникает и существует в общении и воспроизводится в социальных представлениях и структуре межличностного взаимодействия, которую составляют основные социальные институты.

В психологии механизмы социального конструирования гендера зачастую сводятся к процессу социализации, соответственно, гендерные исследования превращаются в поиск половых различий, возникающих в процессе социализации. Однако представление о социальном конструировании гендера существенно отличается от классической теории половой социализации, разработанной в рамках полоролевого подхода Т. Парсонса, Р. Бейлза и М. Комаровски. Здесь подчеркивается активность личности в создании гендерных отношений, а не простое усвоение и воспроизводство социальных норм. Человек воспринимает гендерные отношения как объективную реальность, тогда как на самом деле они имеют субъективную природу, будучи каждодневно и ежеминутно конструируемы в процессе межличностного общения и социального взаимодействия.

Отличительным признаком гендерной методологии, опирающейся на принцип сконструированности реальности социальных отношений, является акцент на том, что в процессе межличностного общения и социального взаимодействия гендерные отношения конструируются как диспаратетные, подразумевающие неравенство социальных возможностей, а не простое распределение взаимодополняющих социальных ролей (инструментальных и экспрессивных) между представителями различных гендерных групп. Неравенство социальных возможностей (а именно доступ к ресурсам и возможность самостоятельно ими распоряжаться) проявляется в различных сферах (экономических, политических, личных интересов) и вытекает из неравенства социальных статусов гендерных групп и их представителей. Именно это неравенство социальных статусов и воспроизводится в процессе межличностного общения, определяя психологические различия представителей пяти гендерных групп.

Этнометодологический принцип, реализованный в концепции Г. Гарфинкеля, обращает внимание на то, что процесс социального конструирования гендера осуществляется в повседневном общении на межличностном уровне. Именно в повседневном общении создается, утверждается и воспроизводится представление о многообразии мужского и женского как базовых категориях социального порядка. Механизмом конструирования гендера в процессе общения является процедура *приписывания* (категоризация по полу) на основе демонстрируемых гендерных признаков. Каждому человеку в процессе общения партнерами постоянно приписывается принадлежность к определенной гендерной группе (гендерная идентичность). Эта процедура осуществляется в соответствии с принятыми («правильными») внешними проявлениями, которые должны свидетельствовать



о принадлежности общающихся к определенному гендеру. Приписывание личности гендерной идентичности в ситуациях общения происходит постоянно, но воспринимается людьми как проявление в общении некоей биологической сущности. Вместе с тем, правила демонстрации (самопредъявления) гендерных характеристик личности в общении связаны с нормами и ценностями социальной группы, к которой принадлежит человек. Поэтому гендер всегда конструкт той культуры, в рамках которой складываются те или иные отношения в сфере сексуальности.

Таким образом, в гендерной методологии постулируется атрибутивный характер гендерной идентичности. Она выходит за пределы дуалистического понимания биологического пола как аскриптивного статуса, а гендера – как достигаемого статуса. Классический взгляд на гендер как достигаемый в процессе социализации статус предполагает, что гендер может быть изменчив, пока он не сформируется до пятилетнего возраста, после чего возможно только укрепление и обогащение содержания репертуара гендерных ролей. Этнометодологический же принцип анализа утверждает, что гендер во всех своих проявлениях всегда изменчив, поскольку он является результатом общения, требующим постоянного исполнения и подтверждения; он не достигается раз и навсегда в определенный возрастной период. Более того, гендер личности далеко не всегда совпадает с той гендерной идентичностью, которая приписывается ей в конкретной ситуации общения, что побуждает человека (если ситуация общения является значимой) изменять предъявляемые партнерам гендерные характеристики во избежание коммуникативного срыва, «примерять» на себя другую гендерную модель поведения (самопредъявления), т.е. «менять» свой гендер.

В рамках *драматургического интеракционизма* подробно описана интерактивная сторона общения как механизма создания гендера (Goffman E., 1997). Сам создатель этого теоретического направления придерживался мнения, что гендер – это всего лишь культурный коррелят биологического пола, который существует в виде конвенциональных (общепринятых) моделей поведения, которое структурируется как взаимодействие двух социальных актеров (партнеров по взаимодействию). Такую модель поведения И. Гофман назвал *гендерным дисплеем* – проявлением разнообразных форм мужского и женского в межличностном взаимодействии. Гендерный дисплей не сводится к идеальным образцам поведения (наподобие гендерной схемы на культурном уровне в концепции С. Бем). Это представление (перформанс) своей половой принадлежности и сексуальных предпочтений, уместное лишь в конкретной ситуации взаимодействия. Оно всегда ориентировано на конкретного партнера по общению, который может правильно распознать проявляемые личностью характеристики как маркеры определенной гендерной группы.

Включение понятия гендерного дисплея в социально-конструктивистскую канву феминистского анализа в рамках гендерной методологии изменяет лишь трактовку обнаруженного И. Гоффманом явления. Гендерный дисплей полагается здесь не выражением биологической сущности пола, как в оригинальной трактовке самого создателя драматургического интеракционизма, а детерминированной культурными



нормами формой самопредъявления гендерных характеристик личности. При этом важным условием гендерного самопредъявления другому оказывается именно властное измерение складывающихся межличностных отношений. Нарушение конвенции о допустимых способах предъявления в межличностном взаимодействии своей половой принадлежности и сексуальных предпочтений грозит санкциями, но в то же самое время оно способствует возникновению новых конвенций, если общающиеся партнеры не интерпретируют такие нарушения в качестве признака социальной некомпетентности или открытого нарушения гендерных норм.

Гендерный дисплей как конкретная модель взаимодействия двух общающихся партнеров, проявляющих себя в качестве мужчины или женщины с определенными сексуальными предпочтениями, предполагает наличие между партнерами убежденности в том, что весь проявляемый ими комплекс гендерных маркеров обладает целостностью, постоянством, когерентностью и преемственностью, а также является вполне приемлемым для представителя той или иной гендерной группы. Но поскольку восприятие гендерного дисплея партнера по общению преимущественно основывается на предполагаемой предзаданности природной сущности мужчины и женщины, все многообразие гендерных самопредъявлений сводится к доминирующим нормативным гендерным категориям. В этом случае средства, которыми люди пользуются для выражения своих гендерных характеристик, сводятся к формальным конвенциональным актам взаимодействия: предъявить себя в ожидаемом со стороны партнера качестве, чтобы уместностью для конкретного контекста определенной формы поведения вызвать доверие партнера по общению и гарантировать признание себя как лица нормального, с которым можно иметь дело (которого можно объяснить и понять). Таким образом в гендерном дисплее воспроизводится дихотомия мужского и женского, гарантирующая сохранение сложившегося гендерного порядка на социальном уровне отношений.

Динамика же гендерных проявлений в общении возможна по той причине, что фактически гендерный дисплей в общении часто срабатывает как «триггер», запускающий взаимодействие. После того, как у партнера сложилось представление о нас как о «нормальной» личности, мы можем разворачивать в общении дальнейшее содержание своего дисплея без серьезной угрозы для состоявшейся категоризации по признаку пола и сексуальных предпочтений. Но только в том случае, если мы не забываем, что процесс оценивания нашего гендерного дисплея осуществляется партнерами постоянно, и это требует периодического возвращения к демонстрации формальных конвенциональных актов. Если сам И. Гоффман полагал, что роль гендерного дисплея в общении ограничивается функцией «триггера», обеспечивающего «узнавание» в нас предзаданной природной сущности, то в рамках социально-конструктивистского анализа в методологии гендерного исследования постулируется проникающая способность гендера постоянно определять характер взаимодействия в общении. Такая проникающая сущность гендера связана, прежде всего, с дискурсивным строением речи и использованием грамматических форм родов, закрепляющих женственность и мужественность как статичные, неизменные формы.



С. Кесслер и У. Маккенна в отличие от И. Гоффмана полагают, что главным в общении является не демонстрация гендерных маркеров, а процесс восприятия партнерами нашего гендерного дисплея (S.J. Kessler, W. McKenna, 2000). Поскольку гендерный дисплей – это всего лишь начальная фаза создания гендера во взаимодействии – с ней связана первичная гендерная атрибуция. В дальнейшем любое проявление гендера во взаимодействии отфильтровывается воспринимающим через эту первичную гендерную атрибуцию. При этом воспринимающий придерживается естественного отношения к гендеру как чему-то неизменному. Создав первое впечатление о своем гендере, проявляющему уже не надо предпринимать что-то особое: достаточно демонстрировать «естественность» своего гендера. Именно другие (партнеры) начинают поддерживать гендерную атрибуцию, если только проявляющим гендер не будет допущена какая-то фундаментальная ошибка. Приписав кому-то гендер один раз в процессе общения, мы, по мнению С. Кесслер и У. Маккенна, и далее будем сохранять эту атрибуцию. Как и после дискредитации гендера в результате фундаментальной ошибки все то же самое будет работать именно на эту дискредитацию.

Таким образом, можно вести речь о наличии двух различающихся методологических подходов к гендерному анализу процесса общения: классическому и неклассическому. При этом именно неклассический подход фактически представляет собой особую гендерную методологию, основанную на теории социального конструирования реальности и феминистской критике классического научного знания.

Целями гендерных исследований в социальной психологии можно считать: 1) изучение закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленных их принадлежностью к различным социальным группам, образованным по критериям пола и сексуальности; 2) анализ психологических характеристик («личности») представителей этих групп в связи с их социальным статусом как внутри гендерной группы, так и в рамках более широкой социальной структуры.

В рамках социально-психологического исследования важно не просто отметить различия в личностных характеристиках представителей различных гендерных сообществ или остановиться на анализе механизмов формирования специфических личностных черт. Необходимо установить, почему у представителей той или иной гендерной группы сформировались именно такие, а не иные специфические черты, в какой мере они зависят от характеристик группы, к которой принадлежат эти люди, и условий, в которых находится их группа принадлежности.

Литература

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70-78.
2. Здравомыслова Е., Тёмкина А. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход. Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Тёмкиной. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та в С-Петербурге, 2007. – С. 9-33.



3. Жеребкина И. Феминистская теория 90-х годов: проблематизация женской субъективности // Введение в гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 49-79.
4. Ключко О.И. Отечественный вариант гендерных исследований // Общественные науки и современность. – 2007. – № 4. – С. 172-176.
5. де Лауретис Т. Американский Фрейд // Гендерные исследования. – № 1. – 1998.
6. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004.
7. Ярская-Смирнова Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // Введение в гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 17-48.
8. Bem S.L. The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality. Yale University Press: New Haven and London, 1993.
9. Crawford M.A Reappraisal of Gender: An Etnomethodological Approach // Feminism & Psychology. 2000. Vol. 10(1): 7-10.
10. Garfinkel H. Studies in etnomethodology. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, 1967.
11. Goffman E. Gender Display // Lemert C., Branaman A., eds. Goffman Reader. Oxford, UK: Blackwell Publ., p. 201-208.
12. Kessler S.J., McKenna W. Gender Construction In Everyday Life: Transsexualism (Abridged) // Feminism & Psychology. 2000 SAGE (London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 10(1): 11-29.



Нарративный анализ стратегий самораскрытия женщин с лесбийской идентичностью

Чернов А.Ю.

В статье рассматриваются основные положения нарративного направления качественного психологического исследования. Нарративное исследование в психологии может иметь различные теоретические основания. Вместе с тем, в наибольшей мере положениям качественного подхода к психологическому исследованию соответствуют взгляды на использование нарративов в исследовательских целях, характерные для социально – конструкционистских теоретических позиций.

В качестве иллюстрации в статье представлены результаты исследования стратегий самораскрытия женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Применена исследовательская модель, основанная на качественном подходе к сбору и анализу эмпирических данных. В качестве направления реализации качественного подхода используется анализ нарративов. В работе обосновывается авторская позиция в отношении, как процедуры сбора, так и анализа и интерпретации эмпирических данных. В результате сформулированы три стратегии самораскрытия: выборочное самораскрытие, пробное самораскрытие, косвенное самораскрытие.

Ключевые слова: *качественное психологическое исследование, синтагмический компонент структуры исследования, нарративное направление, маргинальная группа, лесбианизм, нормативный социальный контекст, самораскрытие, анализ повествований (нарративов), выборочное самораскрытие, пробное самораскрытие, косвенное самораскрытие.*

Введение

Качественный подход в психологическом исследовании определяется нами как согласованное и последовательное единство мировоззренческих и методологических позиций, общность теоретических предпосылок и направлений реализации исследовательской практики, совокупность специфических приемов и методов сбора и анализа данных.

Мировоззренческий компонент в структуре качественного подхода устанавливает его положение относительно координат онтологического и эпистемологического пространства. В определении качественного подхода к психологическому исследованию находит отражение онтологическая установка, трактующая внешнюю по отношению к индивиду реальность как результат его собственных ее интерпретаций. Эпистемологически в качественном подходе реализованы преимущественно конструктивистские позиции, согласно которым знание имеет субъективный и интерсубъективный характер. Прагматический компонент структуры качественно-го подхода устанавливает правила применения методов сбора и анализа данных.

На наш взгляд, констатация представленности в структуре исследовательского подхода двух названных компонентов не достаточна для его полного описания.



Оно должно быть продолжено, и задачей становится обращение к синтагмическому компоненту. Синтагма – это цельная смысловая единица, выделяемая в изучаемом феномене. Она подразумевает, что в том или ином компоненте исследуемой структуры существует комбинация элементов, придающих ему целостность и законченность, и, одновременно, оставляющих его «открытым» для взаимосвязи с другими компонентами структуры. Функции синтагмического компонента структуры исследовательского подхода состоят в соединении, «скреплении» его парадигматического и прагматического компонентов.

Искомое «скрепление» осуществляется при посредстве двух элементов синтагмического компонента. Первый – это теоретические основания постановки цели качественного психологического исследования. Цель исследования, в свою очередь, подразумевает формулировку ряда исследовательских вопросов и наиболее общие представления о характере данных и специфике аналитических действий, на которые станет ориентироваться исследователь. Второй «скрепляющий» элемент – теоретические представления о возможном направлении движения к поставленным целям. Мы считаем целесообразным говорить о трех направлениях реализации качественного подхода в психологическом исследовании: феноменологическом, нарративном и дискурсивном. Наша статья посвящена подробному рассмотрению одного из направлений, а именно нарративному направлению реализации качественного подхода в психологическом исследовании.

В ее первой части обсуждаются общие проблемы нарративного исследования в психологии. Мы считаем важным показать, что такое исследование может быть осуществлено с привлечением разных методологических оснований. При этом наиболее близкой к идее качественного подхода является отношение к нарративу, принятое социальным конструкционизмом. Во второй части статьи мы приводим пример собственного исследования, основанного на нашем понимании нарративного направления реализации качественного подхода.

Теоретические источники нарративного дискурса в психологическом исследовании

Нарративная психология изучает формы, структуру и функции повествований в экстра-литературном контексте [35]. Источниками нарративной психологии служат работы российских теоретиков литературы 20-х годов прошлого века, американской школы «новой критики», опыты семиотического анализа повествований в традиции французского структурализма.

Формальная школа литературной критики в России предлагала в качестве основной единицы анализа текста совокупность литературных стилистических приемов, обеспечивающих узнаваемость его структуры. [5]. Одной из самых влиятельных работ здесь была «Морфология сказки» В. Проппа, который сводил разнообразие смыслового содержания славянских сказок к ряду функций («нужда», «поиск» «решение») и набору персонажей (например, «герой», «даритель») [3].



Развивая это направление, американская литературная школа «новой критики» предложила ряд схем анализа Западной литературы. В частности, Э. Фрай рассматривал четыре главных жанра: роман, комедия, трагедия и сатира. По его мнению, эти жанры в качестве категорий могли использоваться для анализа повествований и вне беллетристики.

Позже французская школа структуриализма привлекала лингвистическую теорию Ф. де Соссюра для семиотического анализа повествований. Идеи Ф. де Соссюра использовались в анализе феноменологических процессов сознания, например, интенциональности [6]. П. Рикер считал, что основная функция повествования – исследование «опыта случая», то есть действия, результат которого полностью не определен текстом [4].

Одно из основных положений, зафиксированных в нарратологической литературе, заключается в том, что повествование (нарратив) действует как фундаментальный процесс понимания вне любой специфической литературной традиции. М. Бутор определяет повествование как «один из существенных элементов нашего понимания действительности» [13].

Когда психология проявляет интерес к анализу повествований, центральной становится проблематика «действующего лица». «Действующее лицо» – самый прямой коррелят отношения между рассказчиком и аудиторией. Исследовательский вопрос формулируется в контексте отношения индивида к его собственной истории с ослаблением акцента на фактической стороне сообщения.

Одна из первых схем нарративной психологии использовалась для изучения связи между жизнью и историей, которая рассказана о ней. Дж. Котр анализировал типичные повествования, «которые помещают индивидуальные жизни в контекст коллективных значений» [27]. Он сосредоточил внимание на личной и социальной динамике нарративов и утверждал, что у определенных повествований есть порождающий потенциал, который позволяет людям преодолеть кризисы жизни.

Перспектива совмещения проблем психологии и современного литературного анализа развивалась Дж. Поттером, П. Стрингером, М. Уэзереллом [34]. Например, они предполагали, что теория личности, которая рассматривает черты как основные детерминанты идентичности, совместима с ролями персонажей в литературе. Называя эти роли «кодами интеллигибельности», они утверждали, что их использование способствует развитию способности человека позитивно влиять на свою жизненную ситуацию.

Т. Сабрин определял свой проект нарративной психологии, как исследование способа, которым «люди постигают смысл мира через повествования» [39]. Следует отметить, что Т. Сабрин и ряд других авторов делают акцент на клинической или психотерапевтической стороне нарративной психологии. Так, Э. Кин, изучая клинические условия возникновения паранойи, сделал вывод о провоцирующей болезни влиянии нарративов, которые включали в себя катастрофические предсказания будущего, полярность добра и зла, абсолютное противопоставление себя и другого [25]. Психоаналитические интерпретации повествований нацелены на осознание клиентом «нарративного сглаживания», как непродуктивного способа



обретения им чувства полноценности [41] В другом варианте психоаналитической трактовки нарративов Р. Шафер отводит им роль обеспечения условий активного отношения клиента к жизни [40]. Д. Эпстон, М. Уайт, К. Мюррей главной целью нарративной психотерапии считают работу с условиями, управляющими процессом идентификации [20]. Для дальнейшего уточнения функций и исследовательского потенциала нарративов целесообразно обратиться и к положениям когнитивной психологии. В когнитивной психологии человеку отводится роль экспериментатора в «лаборатории жизни». Как экспериментатор, он должен построить теории, которые предсказывают поведение других. Как показывают исследования, посвященные фундаментальной ошибке атрибуции, потребность в контроле и управлении может оказаться сильнее, чем стремление распознавать и оценивать истинное положение дел. Контроль всегда остается частным делом индивида: его осуществление никак не связано с характеристиками окружающей среды, а зависит от интрапсихических процессов. С. Фиске и С. Тейлор излагают этот принцип следующим образом: «Потенциал контроля зависит исключительно от восприятия индивидом возможности выполнить данное действие» [21].

С одной стороны, утверждается, что нарративы не вписываются в эту картину как теоретический конструкт. В отличие от научной теории, повествование содержит элементы, которые нарушают механизмы работы строгой теории, основанной на научных принципах. Сравнивая продукты научной теории и нарратива, П. Робинсон и Л. Хоп приходят к выводу, что «нарратив направляется контекстом, ситуативен, и не поддается проверке экспериментальными методами» [38]. Однако, существует и другая точка зрения. Р. Шафер считает нарративы «картинами действительности». Такая трактовка позволяет рассуждать о них с точки зрения когнитивной психологии. Решающим является то, что «картина действительности» складывается как результат интрапсихической активности. Предметом обсуждения тогда является конгруэнтность образов нарративов действительности и способность индивида контролировать собственные повествования, чтобы они максимально соответствовали действительности. «Плохой» (не конгруэнтный и не контролируемый) нарратив делает человека жертвой обстоятельств. Задача терапии тогда состоит в том, чтобы обеспечить клиента более активными интерпретациями, чтобы «там, где были только события, мог появиться выбор» [40]. Таким образом, и психоанализ, и когнитивная психология располагают нарратив «в голове» изолированного от социальной ситуации человека, не проявляя интереса к его актуальному изложению.

Одной из первых попыток иначе определить научный статус нарративов были работы С.Дж. Брунера [10, 11]. Он различал понятия «парадигматическое рассуждение» и «нарратив». «Парадигматическое рассуждение» тождественно научному объяснению, так как позволяет видеть мир объектов, которые взаимодействуют на основе регулярных образцов. В отличие от этого, нарративы поддерживают субъективную картину мира, в которую индивид включает свои цели, страхи и тому подобное.

С.Дж. Брунер дифференцирует вводимые им понятия, основываясь на ряде критериев. Так, языком парадигматического рассуждения описывается мир фактов,



тогда как нарративы есть способ выражения точки зрения. Парадигматические рассуждения приводят к синхронической картине, где все, что описывается, присутствует в одно и то же время. Нарративы предполагают описание изменений, иногда в течение долгого времени. Парадигматические рассуждения эксплицитны, «нарративы» включают невысказанное знание, которое подразумевается в сообщении.

С точки зрения Дж. Брунера, изучение нарративов с их ориентацией на системы значений, всегда оказывается на вторых ролях. Между тем, по его мнению, парадигматические рассуждения и нарративы имеют одинаковую эвристическую ценность для исследовательской практики. Он обосновывает это положение тем, что нарративы содержат в себе культурно обусловленные образцы, следуя которым, люди понимают себя и социальный мир. В этом смысле они являются предметом для психологического исследования. С другой стороны, Дж. Брунер рассматривает нарративы как систему категорий для организации индивидуального опыта [10]. В этом случае он редуцирует нарративы к разновидности индивидуальной ментальной активности, несмотря на стремление примирить их социальную и интрапсихическую стороны.

Подобное отношение к нарративам формулирует Р. Харре в рамках этогенетического подхода. Р. Харре использует термин нарратив для того, чтобы обратиться к способам, которыми «значения присоединены к действиям». Принимая точку зрения, согласно которой эффективность индивида зависит от обладания им ресурсами, необходимыми для выживания, он противопоставляет две стороны социальной активности. Эти стороны – практическая и экспрессивная – соответствуют дихотомии парадигматического рассуждения и нарратива у С.Дж. Брунера. Экспрессивная сторона социальной активности является источником значений и смыслов. Нарративы относятся к таким сторонам жизни как «приключение», «кризис», «противостояние», где результаты действий не могут быть заранее предсказаны. При этом, как практическая, так и экспрессивная сторона, являются компонентами структуры нарратива. Оппозиция практической и социальной сторон находит выражение в языке. Первая представлена глаголами (для обозначения того, что было сделано), вторая – наречиями (для обозначения того, как что-то было сделано).

Этогенетический подход Р. Харре является важным шагом для объяснения циркуляции значений и смыслов между практической и экспрессивной сторонами социальной активности. Практические значения могут риторически (то есть в языке) трансформироваться в экспрессивные, и наоборот. Вместе с тем, Р. Харре, как и Дж. Брунер, редуцирует экспрессивную сторону к практической, ограничивая ее функцию выражением социального статуса.

Социально-конструкционистский подход к нарративному исследованию

Со второй половины 80-х годов прошлого века нарративная психология была включена в более широкое движение, известное как социальный конструкционизм. В социальном конструкционизме жизнеописания не просто отражают фактические события, а являются средством организации и координации личного и социального



опыта индивида. С одной стороны, они соотносятся с внутренними структурами и эмоциональными состояниями рассказчика (ориентацию на самоидентификацию, на объекты, пространственно-временную и морально-ценностную ориентации). Однако более важно, что нарративы встроены в структуру социального взаимодействия, воспроизводятся в ходе диалога, функционируют как эквивалент речевого акта – просьбы, отказа и так далее. Иначе говоря, нарративы имеют целью оказать на слушателя некое воздействие и вызвать у него отклик – ментальную реакцию или реакцию на поведенческом уровне. Кроме того, одной из важнейших функций нарратива является самопредъявление (self-presentation) в ходе взаимодействия.

В рамках социального конструкционизма нарративная психология обращается к исследованию самости и идентичности. Специфика социального конструкционизма в исследовании self и идентичности состоит в отрицании вероятности обнаружить и описать самость подобно тому, как может быть обнаружен и описан любой объект в физическом мире. Социальный конструкционизм отдает предпочтение «лингвистически генерированной» идентичности [34]. Используя язык, человек постоянно интерпретирует и изменяет значение собственных действий и действий других людей в соответствии со своими практическими и моральными задачами. Следовательно, уверенность в том, что возможно описать своего рода «предсуществующее» self в изоляции от текущих интеракций и интерпретаций, должна расцениваться как заблуждение.

Между тем, утверждение, что человек придает смысл себе и другим людям исключительно посредством речевой активности, оспаривается критиками социального конструкционизма. В частности, И. Паркер считает, что социальный конструкционизм уклоняется от ответа на вопрос: «Каково содержание внутренней жизни людей, когда они используют нарративы?» [31]. По мнению И. Паркера, способность быть рефлексивным составляет ядро сущности человека и является связующим звеном между индивидом и социумом. К сожалению, продолжает он, многие социально-конструкционистские подходы при анализе субъективности имеют тенденцию игнорировать способность человека быть рефлексивным [там же].

Позиция И. Паркера вызывает ассоциации с общим критическим анализом постмодернистского подхода к пониманию психологии, предложенным М. Аугустином и И. Уолкером [8]. Их аргументация состоит в том, что «человек как активный и интенциональный субъект отсутствует в подходах, которые преднамеренно избегают признания того, что он обладает способностью к осмыслению себя как self. Результаты изучения self тогда сводятся к описанию индивидуальных дискурсивных актов, репрезентирующих различные социальные действия, главным образом связанные с самопрезентацией. Это приводит к созданию концепций self, в которых «субъективность... сделана настолько контекстно зависимой, текучей и гибкой, что предметом психологии становится лишь флуктуирующий во времени и от ситуации к ситуации опыт» [8, p. 276].

В этой полемике стоит отметить позицию тех, кто всерьез относится к идее разработки исследовательской практики, поддерживающей принцип лингвистического



и нарративного конструирования идентичности с сохранением интереса к индивидуальной природе субъективности [1, 2, 15]. На первый план здесь выдвигается положение, согласно которому идентичность может быть охарактеризована через отношение между человеческим опытом и структурой нарратива [17].

Это положение реализуется в многочисленных исследованиях, предметом которых выступает нарративная практика. В этих исследованиях можно выявить некоторые общие характеристики.

1. Психологические исследования, выполняемые в русле нарративного направления, часто имеют междисциплинарный характер, отмечены параллелями и точками пересечения с этнографическими, феминистскими, дискурсивными и другими исследовательскими практиками.

2. В нарративных исследованиях применяются приемы сбора, анализа, интерпретации данных без обращения к количественным статистическим процедурам.

3. В нарративных исследованиях повествование рассматривается как совместный интерактивный опыт респондента и исследователя. В связи с этим акцент переносится с описания исследуемого феномена, приводящего к иерархичному и структурированному знанию о нем, на диалогические репрезентации исследовательских данных об индивидуальном опыте. Данные анализируются в зависимости от контекста. Так как сущность повествования является эфемерной и личностной, исследователь должен найти способы договориться о значениях и результатах со своими респондентами, используя получаемую от них информацию и привлекая собственный опыт и креативность. Исследователь и респондент разделяют общее пространство, в котором они оба иницируют данные и обсуждают и анализируют их.

4. Несмотря на то, что нарративное исследование часто представляет собой изучение отдельного случая, его результат вполне может быть обобщением индивидуальных стратегий во взаимодействии со специфической аудиторией.

Стратегии самораскрытия женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией в нормативном социальном контексте: опыт качественного исследования

Принадлежность человека к той или иной маргинальной группе имеет для него смысл, выражающий его позицию по отношению к нормативному социальному контексту. Э. Стоунквист, говоря о социально-психологическом статусе маргинализованной индивидуальности, отмечает, что ей предназначено жить в двух обществах, двух культурах [42]. Столкновение этих культур неизбежно. Оно имеет не только внешние проявления, такие как, например, «марш сексуальных меньшинств». «Марш», являясь внешней формой самопрезентации, предполагает наличие у его участников внутреннего конфликта, способом разрешения которого он и служит. Потребность в самораскрытии, с одной стороны, и давление нормативного социального контекста с другой, лежат в основе такого конфликта. Таким образом, предмет нашего исследования составляют стратегии самораскрытия



людей, характеризующихся маргинальной самоидентичностью, во взаимодействии с нормативным социальным контекстом.

Список работ, посвященных изучению данной проблемы, довольно ограничен. Тем не менее, к ней обращается ряд, преимущественно, зарубежных авторов. Например, работа Б. Лимандри, посвященная изучению самораскрытия больных СПИДом, заканчивается выводом, что эти люди оказываются перед выбором, открыть или скрыть факт своей болезни, вступая во взаимоотношения с другими людьми. Противоречивую природу маргинального самораскрытия Б. Лимандри относит к переживанию чувства стыда, заставляющего скрывать истинное положение дел. Однако в то же самое время эти люди испытывают потребность признаться в своей болезни, хотя бы с тем, чтобы иметь возможность получить квалифицированную помощь [29]. Р. Кейн, обсуждая самораскрытие гомосексуальной идентичности, подчеркивает наличие дилеммы в способах его осуществления. Выбирая открытость, гомосексуалист подвергает себя риску оскорблений или насмешек, потери друзей, семьи или работы. Однако и утаивание своей ориентации не избавляет от проблем. Секретность может привести, например, к переживанию чувства вины из-за неискренности во взаимоотношениях с теми, чьим доверием такой человек пользуется [14]. Дж. Уэллз и У. Кляйн также подчеркивают двойственность самораскрытия гомосексуальности. С одной стороны, оно необходимо для развития отношений, с другой – подразумевает риск отвержения [44]. Х. Гершман развивает эту мысль, говоря о «двойной тревожности». Тревожность по поводу открытого переживания своих чувств сопровождается тревожностью, связанной с тем, что лишая себя такой возможности, индивид отказывает себе и в праве быть самим собой [23].

В нашей статье мы обращаемся к редко обсуждаемому в отечественной психологической литературе феномену лесбианизма и рассматриваем стратегии самораскрытия во взаимодействии с нормативным социальным контекстом женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

В истоках культурного дискурса лесбианизма обнаруживаются две взаимоисключающие концепции: феминная – о самостоятельности и независимости женского эротического импульса, не нуждающегося в гетеросексуальных контактах, и маскулинная – о лесбианизме как способе замещения мужского начала. Более поздние культурологические версии лесбианизма рассматривают его как одну из форм противостояния общества принципам патриархального контроля и доминирования [16].

В психологических исследованиях женская гомосексуальность проблематизировалась в зависимости от теоретических предположений различных авторов [7, 19, 22, 36].

Например, А. Рич исследовала социальные представления о лесбианизме для того, чтобы выявить структуру и содержание предубеждений по отношению к гомосексуальной женской ориентации [37]. Работа Е. Лиана посвящена изучению динамики взаимоотношений женщин с гомосексуальной ориентацией внутри



«лесбийского сообщества». Она делает ряд заключений о его нормативной и ролевой составляющих [28]. Дж. Юшсер обращается к переживанию опыта гомосексуальной идентичности в контексте психосексуального развития. Ей особо подчеркивается амбивалентность эмоций, сопровождающих приобретение опыта сексуального влечения к представителям того же пола в маскулинном социокультурном контексте [43]. Особо следует отметить работы С. Китзингер, одна из которых – «Социальное конструирование лесбианизма» – положила начало исследованиям женской гомосексуальности в русле психологии постмодерна [26].

Для сбора исследовательских данных нами использовалась следующая процедура. В сети Интернет было определено несколько чатов женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Наш ассистент помещал на нем сообщение с просьбой о сотрудничестве в проведении исследования. Подчеркнем, что этический аспект для нас был важен. Мы сознательно избегали ситуации, в которой могли появиться «наивные субъекты». Поэтому именно исследовательская позиция была заявлена с самого начала. Интересно, что виртуальный контекст установления отношений оказался гораздо более открытым, чем тот, в котором подразумевались бы непосредственные контакты. Желание поговорить о своих проблемах высказали женщины разного возраста, обладающие разным социальным статусом, профессией. При этом попытки поговорить с нашим ассистентом как с потенциальным сексуальным партнером практически отсутствовали.

Процесс получения исследовательских данных состоял из трех этапов. На первом, как уже было сказано, наш помощник представлялся как психолог-исследователь и сообщал о своих целях. Сортировка ответов респондентов (это были письма разного содержания – от просьбы еще раз объяснить, «зачем и кому это надо», до попытки получить бесплатную психологическую консультацию) проводилась для решения следующих задач. Во-первых, было необходимо точно установить характер самоидентификации респондентов. Проще говоря, они сами должны были называть себя лесбиянками, признавать не только склонность, но и практику нетрадиционных сексуальных отношений. Однако для целей нашего исследования констатация самоидентичности была недостаточной. Поэтому, во-вторых, для дальнейших контактов нами были отобраны те, кто, так или иначе, сообщал о затруднениях, испытываемых во взаимоотношениях. При этом рассказы о конфликтах внутри гомосексуальных пар нами игнорировались. Таким образом, нашими респондентами оказывались женщины, идентифицирующие себя как лесбиянки и имеющие затруднения во взаимоотношениях с людьми, разделяющими социальные сексуальные конвенции.

На втором этапе сбора данных мы просили респондентов прислать нам описание эпизодов, случаев, событий, относящихся к сфере их взаимоотношений с людьми с традиционной сексуальной ориентацией – родителями, коллегами, возможно, друзьями. Мы исходили из того, что анализ структуры нарративов и интерпретация их содержания позволяют обратиться к живому непосредственному опыту переживания межличностных отношений.



Требования к нарративам как исследовательскому материалу формулировались нами на двух уровнях – общетеоретическом и конкретно-исследовательском. Общетеоретические критерии к нарративам, выполнение которых позволяло ввести их в пространство психологического исследования, формулировались следующим образом.

1. Нарратив рассматривается как процесс. Это означает, что структура эпизодов повторяется от повествования к повествованию.

2. Нарратив является дискурсивной формацией. Повествования не дублируют друг друга. Вместе с тем, в них воспроизводятся основные темы, относящиеся к их предмету, и способы, которыми эти темы раскрываются.

3. Нарратив разворачивается во времени. При этом в нем не только прослеживается линейная временная последовательность от прошлого к настоящему, но и содержатся точки пересечения времени, возврата в прошлое или перехода в будущее. Эти точки маркируют существенные аспекты повествований, с точки зрения излагаемого опыта.

4. Нарративы являются повествованиями о мире человеческих отношений. Конкретно-исследовательскими критериями стали следующие.

1. Повествование должно быть сделано от первого лица. Тогда его автор становится объектом исследования.

2. Повествование должно содержать обобщения, раскрывающие субъективный опыт автора, разворачивающийся во времени, а не перечисление эпизодов, похожих на те, в которых участвовали другие люди.

3. Текст повествования должен содержать сюжетные линии, подробности личной жизни автора, описания эмоциональных переживаний.

4. Повествование должно раскрывать опыт отношений с другими людьми, их развертывание во времени с тем, чтобы можно было уловить движение опыта, а не получить его «фотографическое» отображение.

Обращение к перечисленным критериям позволило в дальнейшем анализировать только те нарративы, которые представляли исследовательскую ценность и обеспечивали, тем самым, валидность исследования.

Всего нами было отобрано 12 повествований, отвечавших перечисленным критериям. Именно они анализировались в дальнейшем.

Идея нашего подхода к анализу исходного исследовательского материала состоит в реконфигурации нарративов с тем, чтобы распознать в них противоположно действующие силы. Эти силы находятся в диалектических отношениях и составляют согласованное целое. Таким образом, полярные оппозиции обеспечивают связанность переживания опыта отношений. Напряжение, которое испытывает человек, постоянно находясь в «дрейфе» между полюсами сил, отражает динамику отношений [9, 30].

Конкретной методикой анализа данных в нашей работе был вариант структурного анализа текстов, предложенный К. Леви-Строссом. Обычно в нем распознается два этапа. На первом исследователь выявляет существенные, с точки зрения



цели исследования, эпизоды. Существенными в нашем исследовании были эпизоды, относящиеся к описанию непосредственно переживаемых или подразумеваемых отношений. В них респонденты говорили о себе как об участниках отношений, и сами отношения составляли сюжет нарратива. Наряду с выявлением существенных эпизодов сразу проводилась их первичная сортировка. Они были разделены нами на две группы: те, которые подтверждали готовность респондентов к самораскрытию, и те, которые свидетельствовали о стремлении скрыть гомосексуальную самоидентичность.

Второй этап анализа состоит в классификации эпизодов путем их последовательного (например, попарно) сравнения. При этом исследователь отвечает на вопрос: «Являются ли они одним и тем же, похожи ли они друг на друга или различны»? Если ответ: «различны», эпизоды помещаются в разные колонки создаваемой таблицы, если «сходны» – в одну. Таким образом, группы похожих эпизодов зафиксированы в ее столбцах. На втором этапе анализа нами последовательно попарно сравнивались существенные эпизоды повествований, содержащие элементы самораскрытия. В результате мы получили три группы существенных эпизодов повествований. Фрагмент результатов второго этапа анализа приведен в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты классификации повествований,
содержащих элементы самораскрытия (фрагмент)**

1 группа	2 группа	3 группа
1. «В школе мне почти не с кем было об этом поговорить. Я помню ощущение постоянного одиночества и незащищенности. Я всегда мечтала о друге, просто о друге, которому, который бы выслушал и понял меня».	1. «И тогда я спросила: «Мам, а вот что бы ты почувствовала, если бы узнала, что я встречаюсь с девушками?»	1. Каждый раз, когда наш коллектив выезжает за город на пикник, на меня обрушивается целый поток соблазнов по поводу отсутствия мужа или «хорошего парня». Все обсуждают быт, детей, семейные проблемы – а я сижу и молчу, хотя могла бы рассказать многое. Да вот еще, коллеги-мужчины. Люди интеллигентные, но они будто интуицией ощущают, что за мной нет мужчины. Это сложно объяснить, но это меняет многое в отношениях».

После этого нами было проинтерпретировано основное содержание каждой из групп эпизодов. Результатом интерпретации стала дифференциация стратегий самораскрытия женщин, относящих себя к лесбиянкам.

Первая стратегия названа «выборочное самораскрытие» (первая колонка Таблицы 1). Женщины с нетрадиционной сексуальной ориентацией выбирают, кому, когда, где и с какой целью сделать необходимое признание. В некоторых ситуациях и при общении с некоторыми людьми информация скрывается. В других ситуациях и другим людям она предоставляется полностью или частично. При этом важными являются индивидуальные характеристики тех, кому адресуется



самораскрытие и их предполагаемые реакции. В целом эта стратегия отражает стремление разделить мир на две группы: большую, члены которой не осведомлены об «отмеченности», и меньшую, представители которой часто рассматриваются как источник поддержки и помощи.

Вторая стратегия обозначена нами как «пробное самораскрытие» (вторая колонка Таблицы 1). Она используется с целью сделать границы межличностных отношений менее жесткими и заключается в отслеживании реакции партнера на последовательно предоставляемые ему небольшие порции информации. В зависимости от реакции, самораскрытие углубляется или прекращается. Если партнер выражает неприятие информации и негативно реагирует на нее, процесс прерывается. Если он выказывает понимание, или даже демонстрирует амбивалентную реакцию, самораскрытие, скорее всего, продолжится.

Наконец, третья стратегия является стратегией «косвенного самораскрытия», когда предъявление стигмы не делается напрямую, а совершается посредством намеков, инсказаний, метафор, специфического стиля невербального поведения (третья колонка Таблицы 1).

Надежность полученных в исследовании результатов обеспечивается их согласованностью с результатами других исследований, предметом которых также являлись стратегии самораскрытия. В работе К. Динда и Т. Тью показано, что люди сознательно и произвольно управляют самораскрытием гомосексуальной идентичности [18]. В их исследовании речь идет о специфике пробного самораскрытия гомосексуалистов-мужчин. Они же исследуют приемы их косвенного самораскрытия. Н. Херман констатирует, что бывшие пациенты психиатрических клиник выборочно скрывают этот факт своей жизни [24]. С. Петронио и его коллеги доказывают, что подростки выбирают обстоятельства, при которых делают признание в том или ином неодобряемом взрослыми поступке, например употреблении алкоголя [32].

Литература

1. Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма (монография). – М.-Харьков: ИЯ РАН – Издательский Дом «ИНЖЭК», 2003. – 440 с.
2. Каменская О.Л. Гендергетика – наука будущего // Гендер как интрига познания. – М.: Рудомино, 2002. – С. 13-19.
3. Пропп В. Морфология сказки. – Ленинград: «Academia», 1928. – 135 с.
4. Рикер П. Что меня занимает последние 30 лет / Историко-философский ежегодник. – М.: «Наука», 1991. – С. 296-316.
5. Светликова И.Ю. Традиция психологизма и формальная школа. – М.: Кафедра славистики университета Хельсинки: Новое литературное обозрение, 2005. – 168 с.
6. Слюсарева Н.А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. – Изд.2. – М., 2004. – 312 с.
7. Annamarie Jagose A. Inconsequence: Lesbian Representation and the Logic of Sexual Sequence Cornell University Press, 2002. – 208 p.



8. Augustinus, M., Walker, I. Social cognition: An integrated introduction. London: Sage, 403 p.
9. Baxter L.A. Interpersonal communication as dialogue: A response to the Social Approaches forum // *Communication Theory*. – 1992. – № 2. – Pp. 330-336.
10. Bruner J. 1962 On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
11. Bruner J. Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. – 301 p.
12. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986. – 384 p.
13. Butor M. Inventory. – New York: Simon & Schuster, 1969. – 327 p.
14. Cain R. Stigma management and gay identity development // *Social Work*. – 1991. – 36. – P. 67-73.
15. Cameron D. Language and Sexuality. – Cambridge University Press, 2003. – 176 p.
16. Chodorow N. The reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender. – Berkeley, 2000. – № 4.
17. Clandinin D.J., Connelly F.M. Narrative Inquiry. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. – 232 p.
18. Dindia K., Tieu T. Self-disclosure of homosexuality: The dialectics of “coming out” // Paper presented at the Speech Communication Association Convention. – San Diego, 1996, November.
19. Doan L. Fashioning Sapphism: The Origins of a Modern English Lesbian Culture. – Columbia University Press, 2000. – 284 p.
20. Epston D., White M., Murray K.D. A proposal for re-authoring therapy\ S. McNamee, K.J. Gergen Therapy as Social Construction. – London: Sage, 1992. – P. 181-209.
21. Fiske S.T., Taylor S.E. Social Cognition. – New York: Random House, 1984. – P. 136.
22. Garnets L.D. Psychological Perspectives on Lesbian, Gay and Bisexual Experiences Columbia University Press, 2002. – 815 p.
23. Gershman H. The stress of coming out // *The American Journal of Psychoanalysis*. – 1983. – № 43. – P. 129-138.
24. Herman N.J. Return to sender: Reintegrative stigma-management strategies of expsychiatric patients // *Journal of Contemporary Ethnography*. – 1993. – № 22. – P. 295-330.
25. Keen E. Paranoia and cataclysmic narratives\ T. S. Sarbin Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct. – New York: Praeger, 1986. – P. 93-110.
26. Kitlinger C. The Social Construction of Lesbianism. – London: Sage, 1987.
27. Kotre J. Outliving the Self: Generativity and the Interpretation of Lives. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1984. – P. 264.
28. Liahna E. Bringing the U-Haul: Embracing and Resisting Sexual Stereotypes in a Lesbian Community // *Sexualities*. – 2006. – Vol. 9(2). – P. 171-192.
29. Limandri B. Disclosure of stigmatizing conditions: The discloser’s perspective // *Archives of Psychiatric Nursing*. – 1989. – III. – P. 69-78.
30. Montgomery B.M. Relationship maintenance versus relationship change: A dialectical dilemma // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 1993. – № 10. – P. 205-223.



31. Parker I. Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology. – London: Sage, 1991. – P. 83.
32. Petronio S., Reeder H.M., Hecht M.L., Mon't Ross-Mendoza, T. Disclosure of sexual abuse by children and adolescents // *Journal of Applied Communication Research*. – 1996. – № 24. – P. 181-189.
33. Potter J., Stringer P., Wetherell M. *Social Texts and Context: Literature and Social Psychology*. – London: Routledge & Kegan Pau, 1984. – 268 p.
34. Potter J., Wetherell M. *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. – London: Sage, 1987. – 312 p.
35. Prince G. *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. – Berlin: Mouton, 1982. – 218 p.
36. Raymond J.G. *A Passion for Friends: Toward a Philosophy of Female Affection Spinifex*, 2001. – 280 p.
37. Rich A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence // *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. – 1980. – № 5. – P. 631-660.
38. Robinson P., Hawpe L. Finding literary paths: The work of popular life constructors\ T. S. Sarbin *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* New York: Praeger, 1986. – P. 103-114.
39. Sarbin T.R. *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. – New York: Praeger, 1986. – P. 114.
40. Schafer R. *Language and Insight*. – New Haven: Yale University Press, 1978. – 284 p.
41. Spence D. Narrative smoothing and clinical wisdom / T.S. Sarbin *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* New York: Praeger, 1986. – P. 44 -61.
42. Stonequist E. *The Marginal Man. A Study in personality and culture conflict*. – N.Y., 1961.
43. Ussher J. The Meaning of Sexual Desire: Experiences of Heterosexual and Lesbian Girls // *Feminism and Psychology*. – 2005. – Vol. 15(1). – P. 27-32.
44. Wells J.W., Kline W.B. Self-disclosure and homosexual orientation // *Journal of Social Psychology*. – 1987. – № 127. – P. 191-197.



ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психологические характеристики компетентностей специалистов научно-исследовательских подразделений организаций оборонно-промышленного комплекса с разным стажем работы

Скрипкина Т.П., Туливетров С.Н.

Рассматриваются психологические характеристики компетентностей специалистов научно-исследовательских подразделений организации оборонно-промышленного комплекса с разным стажем работы. Основной замысел исследования состоял в сравнении уровня развития компетентностей специалистов с разным стажем работы. Анализ полученных данных позволяет прогнозировать успешность процесса профессионального становления специалистов в научно-исследовательских подразделениях организаций оборонно-промышленного комплекса.

Ключевые слова: компетентность, модель компетентностей, успешные специалисты.

Современный подход к обеспечению человеческими ресурсами научно-исследовательских организаций оборонно-промышленного комплекса (НИО ОПК), комплектование их специалистами, в максимальной степени пригодными к научно-исследовательской деятельности по своим индивидуально-психологическим, личностным, профессиональным качествам, компетентностям, требуют проведения научно обоснованного профессионального психологического отбора, оценки и расстановки специалистов, принимаемых на работу в НИО ОПК, комплектования кадрового резерва при выдвижении на вышестоящие должности из числа наиболее успешных сотрудников. Несмотря на острую необходимость психологического обеспечения всех этих потребностей на подлинно научной основе, подобная работа на наш взгляд ранее в НИО ОПК проводилась недостаточно.

Сложность этой работы усугублялась тем, что научно-исследовательский труд не всегда поддается алгоритмизации, как это, например, можно сделать при описании труда оператора. Творческую составляющую деятельности сотрудника НИО ОПК практически невозможно разбить на отдельные составляющие, которые можно было бы хронометрировать и описывать в каких-то стандартных единицах. Более того, научно-исследовательская работа имеет ряд специфических особенностей. Она относится к числу профессий, предъявляющих



повышенные требования к психике человека, его интеллектуальным, личностным качествам.

Для решения поставленной задачи была сформирована группа экспертов из числа компетентных специалистов (наиболее успешных), в задачу которых входило проанализировать специфику реализации научно-прикладных и опытно-конструкторских работ, выполняемых в научно-исследовательских подразделениях оборонно-промышленного комплекса.

Следует отметить, что одной из главных особенностей выполнения НИОКР на предприятиях ОПК являются их закрытость, сроковая дисциплина, многоуровневая система контроля, достаточно большое количество выполняемых заказов.

С точки зрения экспертов сроковая дисциплина, многоуровневая система контроля, обеспечивающие такую закрытость определяют жесткую регламентацию и стандартизацию профессиональной деятельности специалистов НИП ОПК. Достаточно большое количество заказов в тоже время обеспечивают многоуровневый и разноплановый характер НИОКР.

Таким образом, экспертами были выделены три основных блока, входящих в профессиограмму научно-исследовательской деятельности специалистов НИП ОПК. К их числу можно отнести следующие.

1. Жесткая регламентация, стандартизация профессиональной деятельности, поведения специалиста.
2. Разноплановый и многопрофильный характер научно-исследовательских задач.
3. Закрытый характер научно-исследовательской деятельности в постоянно формирующихся подразделениях внутри организации.

На основании выделенных особенностей профессиограммы научно-исследовательской деятельности специалиста экспертам было предложено выявить компетентности, которые необходимы для успешной реализации научно-исследовательских задач в условиях закрытой организации.

В результате анализа профессиональной деятельности была смоделирована модель профессиональных компетентностей специалистов и руководителей заказов (таблица 1).

Экспертами были выделены структурные блоки (кластеры) диагностируемых компетентностей специалистов: познавательного-прогностического (когнитивный), коммуникативный, личностный, организационно-управленческий, корпоративный. Выделение указанных блоков (кластеров) носит условный характер, однако такой подход помог более углубленно проанализировать особенности компетентностей специалистов. Экспертами выявлена существенная разница в профилях компетентностей успешных специалистов со стажем работы до 1 года, до 5-7 лет и наиболее успешными специалистами со стажем работы от 10 до 15 лет.

Установление соответствия, а также уровня развития компетентностей специалиста требованиям организации, ее специфике является главной задачей профессионального психологического сопровождения деятельности сотрудников НИО ОПК.



Необходимость такой работы обуславливается, во-первых, повышенными требованиями к специалисту НИО ОПК, включенного в решение сложных инновационных научно-исследовательских задач; во-вторых, ответственностью за выполнение оборонных заказов. Анализ деятельности специалистов НИО ОПК показал, что значительная часть выпускников базовых вузов, с которыми НИО ОПК имеет долгосрочные договоры о целевой подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием в психологическом отношении оказывается далеко не всегда профессионально пригодной.

Таблица 1

Таблица 1 Модель профессиональных компетентностей специалиста и руководителя НИО ОПК

блоки (кластеры)	компетентности	
	специалиста	руководителя заказа
познавательно-прогностические	аналитичность и системность мышления	
	креативность и гибкость мышления	
	способность к развитию	
	умение находить новые и оспаривать существующие научные идеи	
	самообразование	
	владение теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности	
коммуникативные	навыки эффективного общения	стратегичность
		навыки эффективного общения, ведения переговоров
		навыки публичного выступления
корпоративные	приверженность ценностям организации	
личностные	концентричность	
	автономность, самостоятельность	
	уверенность, ответственность	
	нормативность поведения	
	стрессоустойчивость	
	организованность, дисциплинированность	
организационно-управленческие		обоснованность и самостоятельность в принятии решений
		способность работать по правилам, стандартам
		лидерство и умение организовывать и координировать деятельность
		контроль деятельности подчиненных
		наставничество
	ориентация на результат	



Несоответствие их индивидуально-психологических, профессиональных качеств специфике деятельности НИО ОПК, значительно затрудняет адаптацию молодых специалистов, введение их в профессию, способствует возникновению у значительной части из них состояния психического перенапряжения. В конечном итоге это приводит к неудовлетворенности профессиональной деятельностью, в результате чего часть из них увольняется, меняет профиль работы. Подобная проблема имеет место не только среди молодых специалистов, но и среди сотрудников, с развитыми компетентностями. Например, почти каждый пятый опрошенный нами специалист, проработавший в НИО ОПК более десяти лет, не скрывает нарастания безразличия к работе, 28,7 % – на повышенную возбудимость, раздражительность, 25,4 % – на болезненные симптомы со стороны сердечно-сосудистой системы (всего было опрошено 172 чел.).

По данным опроса сотрудников со стажем работы более 15 лет, (226 чел.), проведенного бюро подготовки кадров ФГУП «ВНИИ «Градиент» 65 % из них испытывают негативные эмоции: усталость, апатию. Многие (70 %) переживают состояние тревоги, ощущение малозначительности, ненадежности своего социального положения. Все это негативным образом влияет на эффективность и качество их труда. В этом наглядно просматривается недооценка психологических проблем в деятельности специалистов НИП ОПК.

О необходимости этого говорят результаты экспертного опроса, который был проведен в ФГУП «ВНИИ «Градиент» (опрошено 52 человека из числа руководства института, начальников отделений, отделов, секторов). Так, 71 % из них считают, что выпускники базовых вузов (кафедр) при поступлении на работу обязательно должны проходить профессионально-психологический отбор. 82,4 % полагают, что психологическое обследование необходимо проводить и при зачислении кандидатов в резерв для выдвижения на руководящие должности.

Пригодность к работе в НИП ОПК в равной мере зависит от высокого уровня общего развития личности, так и от специальных способностей. Придерживаясь следующих гипотез о том, что:

- 1) люди могут меняться, если приложить большие усилия к их развитию в конкретных отдельно взятых областях;
- 2) персонал всегда достаточно мотивирован к необходимым действиям по развитию и будет следовать своему плану развития;
- 3) достаточно хорошо известно, какие развивающие действия повлияют и на какие навыки, способности.

Психологическое сопровождение специалистов, с точки зрения уровня развития компетентностей предполагает четкое описание требований, предъявляемых научно-исследовательской деятельностью к личности специалиста НИП ОПК.

На следующем этапе работы были подобраны психодиагностические методики для оценки степени выраженности компетентностей у специалистов, выделенных в результате экспертного анализа. При этом учитывалось, что методики должны быть достаточно надежными и достоверными, взаимно дополняющими друг



друга, удобными как для индивидуального, так и группового обследования специалистов с последующей автоматизированной обработкой результатов тестирования. После апробации ряда методик в качестве основных инструментов психологической оценки были использованы тесты: 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (16 PF – форма А), тест Калининского Л.П.

Всего с помощью указанных тестов было изучено 130 специалистов ФГУП «ВНИИ «Градиент» (90 мужчин и 40 женщин в возрасте от 23 до 55 лет). В их числе: 40 успешных молодых специалистов со стажем работы на предприятии до одного года, 40 успешных специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет и 50 наиболее успешных специалистов предприятия (разработчики, конструкторы, технологи, начальники отделений, отделов, секторов, заместители генерального директора, начальники служб) со стажем работы от 10 до 15 лет.

Респонденты были разделены на три группы. Первая группа – успешные молодые специалисты, имеющие стаж работы до 1 года (40 чел.). Вторая группа – успешные специалисты, имеющие опыт работы на предприятии от 5 до 7 лет (40 чел.).

Кроме того, была сформирована отдельная группа, которая включала добившихся наибольшего профессионального успеха специалистов, утвержденных на должности научно-исследовательских подразделений на конкурсной основе (50 чел.). Усредненные тестовые показатели данной «элитной» группы продемонстрировали высокий уровень развития компетентностей успешного сотрудника НИО ОК. Поэтому полученные результаты были использованы в качестве своеобразного эталона при психологической оценке специалистов 1-й и 2-й групп.

Для определения валидности тестовых показателей в качестве параметров для профессионального отбора были подсчитаны среднегрупповые значения тестовых оценок по каждой группе а также коэффициенты различий средних оценок по критерию Стьюдента между первой и второй группами. Аналогично, коэффициенты различий средних значений подсчитывались и между «элитной» и первой группой, «элитной» и второй группой. Компьютерная обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета статистических программ «Statgraf».

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что значимых различий между молодыми специалистами, имеющими стаж работы на предприятии до одного года и специалистами, имеющими стаж работы от 5 до 7 лет не выявлено, в то же время наблюдаются различия между группами № 1, № 2 и группой № 3 по целому ряду важнейших тестовых показателей по методикам Р.Б. Кеттелла и Л.П. Калининского,

Анализ личностных особенностей респондентов каждой группы по методике Р. Кеттелла позволил выявить наиболее присущие им особенности и те характеристики, к проявлению которых респонденты имеют склонность.

При сравнении усредненных личностных профилей специалистов со стажем работы до 1 года (группа 1), специалистов со стажем работы от 5 до 7 лет (группа 2) и специалистов со стажем работы от 10 до 15 лет были получены следующие показатели (см. рис. 1).

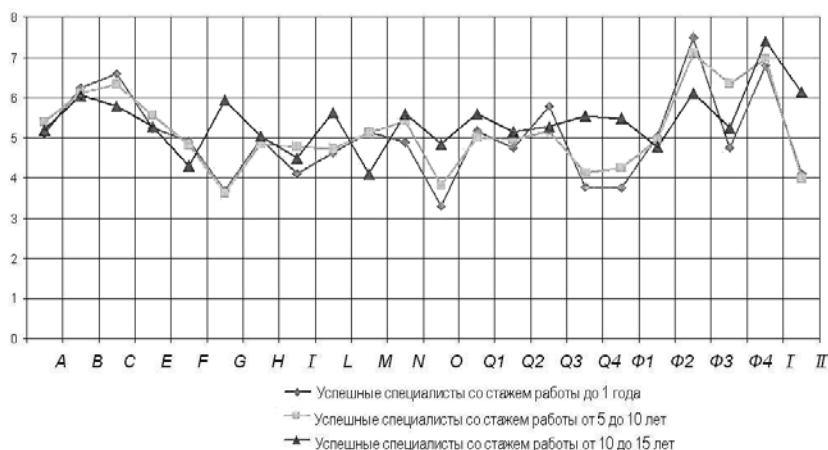


Рис. 1. Усредненные тестовые профили групп 1, 2, 3

Как видно из рисунка 1, значимых различий между респондентами группы 1 и группы 2 не выявлено. Респондентам группы 1 и группы 2 присущи такие личностные черты как: эмоциональная неустойчивость, чувствительность, раздражительность, низкий уровень толерантности в стрессовых, фрустрирующих ситуациях. Представители группы 1 и группы 2, как правило, отличались робостью и застенчивостью. Вместе с тем они интеллектуально довольно подвижны; им свойственны живость и подвижность мыслительных процессов; стремятся к самостоятельности и самодостаточности, порой скептически относятся к субъективным явлениям и ценностям других людей.

На рис. 1 наблюдаются близкие к значимым и значимые различия по показателям между группой 3 и 1, 2 группами факторов G ($t = 6,67, a < 0,001$), L ($t = 2,49, a < 0,01$), M ($t = 2,72, a < 0,01$), O ($t = 3,32, a < 0,01$), Q4 ($t = 3,32, a < 0,01$), Ф1 ($t = 3,65, a < 0,001$), Ф3 ($t = 3,18, a < 0,01$), по 2-му третичному ($t = 8,22, a < 0,001$).

Анализ этих различий показывает, что у представителей группы 3 наиболее выражены такие личностные характеристики как: добросовестность, ответственность, уравновешенность, строгое соблюдение общепринятых моральных правил и норм. Респонденты группы 3 в отличие от представителей групп 1 и 2 более осторожны, внимательны к внешней среде, практичны, их интересы сконцентрированы на достижение конкретного результата. У них наблюдается выраженная озабоченность, беспокойство, обладание сильным чувством долга за конечный результат деятельности, радикализм, аналитичность мышления. Они предрасположены к раздумьям и размышлениям перед началом работы, проявляют склонность к экспериментированию, интерес к интеллектуальной деятельности, любознательность к старым и новым научным идеям, ориентированны на группу, сдержаны и действуют с учетом интересов группы.



У представителей группы 3 в отличие от представителей групп 1 и 2 наблюдается более высокие показатели стрессоустойчивости, выносливости к напряжению, хорошие антидепрессивные возможности, потенциал прочности, стойкости.

Наблюдается тенденция к проявлению излишней подозрительности, недоверчивости и внутренней настороженности, что стоит рассматривать как рецидивы специфики профессиональной деятельности.

Среди общих особенностей, характерных для всех обследованных, необходимо отметить их серьезность, сдержанность, некоторый консерватизм, ригидность, приверженность традициям (относительно низкие оценки по факторам F и Q1).

Методика Л.П. Калиниского измеряет степень выраженности некоторых личностных и характерологических черт. Использование данной методики дало следующие результаты для представителей каждой из обследуемых групп (см. рис. 2).

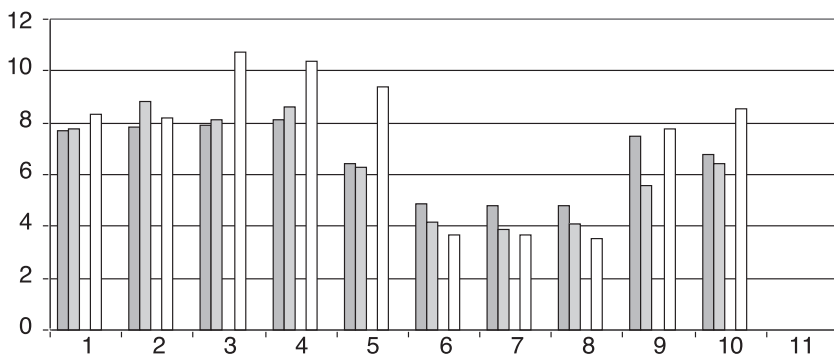


Рис. 2. Усредненные тестовые профили групп 1, 2, 3

1. Направленность 2. Деловитость 3. Доминирование 4. Уверенность в себе 5. Жесткость
6. Неуживчивый лидер 7. Уступчивость 8. Зависимость 9. Конформизм 10. Отзывчивость
- – специалисты со стажем работы до 1 года
■ – специалисты со стажем работы от 5 до 7 лет
■ – специалисты со стажем работы от 10 до 15 лет

Полученные данные позволяют сделать вывод, что значимых различий между респондентами группы 1 и группы 2 не выявлено, кроме шкалы 9 «конформизм». Показатели по шкалам 1, 2, 3, 4, 5 (шкалам активных свойств) у представителей группы 1 и группы 2 находятся в потенциальной зоне.

У представителей группы 3 более сильно выражены показатели по шкалам 3 – «доминирование» ($t = 8,44$, $a < 0,001$), 4 – «уверенность в себе» ($t = 6,49$, $a < 0,001$), 5 – «пластичность» ($t = 8,1$, $a < 0,001$) а также 9 – «конформизм» ($t = 8,14$, $a < 0,001$) и 10 – «отзывчивость» ($t = 6,65$, $a < 0,001$). Показатели по шкалам 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10 (шкалам активных свойств) у представителей группы 3 находятся в перспективной зоне.

Респондентам группы 3 присущи подчинение себе, излишнее стремление быть во главе, уверенность в себе, самолюбие, убежденность в собственных силах,



надежда на себя, стремление к созданию хорошего мнения о себе у окружающих в силу повышенного чувства собственного достоинства, честолюбие, жажда известности, стремление к почетному положению.

У представителей группы 3 более выражены требовательность, сила воли, решительная форма просьб, настойчивость в достижении цели любыми средствами, открытость, прямолинейность, излишняя раздражительность.

Во взаимоотношениях с людьми выражено чувство меры и такта, быстрая установка меры воздействия, влияние и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Они быстро находят нужный тон, находчивы при первом знакомстве, контактах, умеют оценить обстановку и приноровиться к ней, содействуют благополучию других, активно сотрудничают с лидером, общительны и уживчивы, естественны в обращении, чувствительны к поведению других, умеют сопереживать, не стремятся к личной выгоде. Им присущи самоотдача и бескорыстие.

Данные по текучести кадров из научно-исследовательских подразделений специалистов со стажем работы до 1 года, от 5 до 7 лет и от 10 до 15 лет за период с 1998 года по 2007 год позволили выявить различия в уровне корпоративных компетентностей, прежде всего по отношению к организации (преданность организации). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели текучести специалистов из научно-исследовательских подразделений ФГУП «ВНИИ» «Градиент» за период с 1998 года по 2007 год

Группы специалистов/год	уволено специалистов из научно-исследовательских подразделений (%)										среднее значение (%)
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Группа 1	25	31	38	30	31	28	25	26	25	23	28,2
Группа 2	57	61	78	75	59	79	68	49	54	53	63,3
Группа 3	8	7	14	17	16	8	6	4	2,6	3	8,5

Как видно из таблицы, чаще всего меняет место работы вторая группа респондентов, то есть респонденты со стажем работы от 5 до 7 лет. Также довольно высокий процент респондентов, которые меняют место работы оказался среди молодых специалистов (стаж работы до 1 года), что свидетельствует о том, что молодые специалисты часто испытывают трудности в адаптации к данному месту работы.

Результаты исследования подтвердили обоснованность применения избранных методик и тестовых критериев оценки при определении уровня развитости компетентностей, выявили различия между специалистами со стажем работы до 1 года, от 5 до 7 лет и от 10 до 15 лет прежде всего по уровню развитости организационно-управленческих способностей.

Модель ключевых компетентностей, разработанная экспертами, и проведенная их диагностика, выявила потребность в их развитии, дальнейшей корректировке



с помощью профессионально-психологической программы, что в свою очередь повлияет на успех научно-исследовательских подразделений организации оборонного комплекса в целом.

Современное развитие оборонных организаций вызывает необходимость создания единой службы психологического обеспечения, укомплектованной специалистами – психологами, знающими специфику НИП ОПК и научно-исследовательской деятельности, способными оказывать квалифицированную помощь сотрудникам. Одним из приоритетных направлений с этой точки зрения является создание системы профессионального психологического отбора и сопровождения специалистов НИО ОПК, а также психологической оценки их компетентностей.

В перспективе более широкое вовлечение психологов по обеспечению научно-исследовательской деятельности в НИО ОПК объективно сделает эффективной целевую подготовку в базовых высших учебных заведениях на факультетах, кафедрах специалистов в области радиоэлектронных систем и средств, значительно сократит процесс адаптации молодых специалистов к специфике организации и формирования необходимых компетентностей.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Новое в психологии профессионализма // Психологический журнал. – № 4. – М., 1997. – С. 142-144.
2. Алексеева Л.Ф. Коммуникация – форма активности человека. – Томск, 2003.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 105.
4. Батаршев А.В. Тестирование: Основной инструментальный практического психолога: Учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001. – 240 с.
5. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности. // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 159-177.
6. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. Учеб. пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2000. – 248 с.
7. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003.
8. Звонков В.М., Пономаренко В.А., Цуварев В.И. К вопросу о психологическом отборе профессионалов // Психологический журнал. – 1988. – № 3. – С. 93-101.
9. Калининский Л.П. Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего. – Тюмень, 1981.
10. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: «Речь», 2001. – 112 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
12. Психологические исследования формирования личности профессионала. – М., 1991.
13. Моченов Г.А. Проблемы исследования некоторых социально-психологических аспектов управления научно-исследовательским коллективом. Авт. дис. – М., 1973.



14. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – С. 195-218.
15. Потоцкий М.Ю. Раздел «Человеческие ресурсы в третьем тысячелетии. Тенденции современного управления персоналом». – М.: ГроссМедиа, 2004.
16. Психологические тесты. – М., 1996.
17. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002.
18. Управление персоналом / Под. ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.:ЮНИТИ, 2000.
19. Управление персоналом организации / Под. ред. А.Я. Кибанова. – М.:ИНФРА, 2003.
20. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Под ред. Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. С. 414-423.



Информативные признаки инструментальной детекции скрываемой информации у лиц с различными особенностями межполушарной функциональной асимметрии мозга

Дикий И.С.

В статье представлены результаты эмпирического исследования соотношения особенностей межполушарной функциональной асимметрии мозга у участников полиграфных проверок со спецификой информативных для них признаков при детекции скрываемой информации.

Ключевые слова: инструментальный психофизиологический опрос с применением полиграфа, детекция скрываемой информации.

Современные исследования эмоционально значимых состояний методом инструментального психофизиологического опроса проводятся в целях кадрового отбора, скрининга работающего персонала, при расследовании правонарушений, а также с целью объяснения и теоретического обоснования тех сложных процессов, которые происходят в психике человека и его организме при возникновении феномена «лжи» и которые приводят к возможности выявления скрываемой человеком информации [2, 3, 6, 7, 8]. Значительное влияние на результат детекции эмоционально значимых состояний, на информативность признаков при выявлении скрываемой информации могут оказывать состояние субъекта, его интеллектуальные особенности, акцентуации характера, особенности мотивационно-потребностной сферы личности и другие психологические факторы [4, 5, 7]. Работы, изучающие особенности информативных признаков инструментальной детекции лжи у лиц с различными психофизиологическими характеристиками, прежде всего с различными особенностями межполушарной функциональной асимметрии мозга, в современной научной литературе практически не представлены.

Цель эмпирического исследования – сравнительный анализ информативных признаков инструментальной детекции скрываемой информации у лиц с различными особенностями межполушарной функциональной асимметрии мозга.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что участники скрининговых проверок с различными особенностями межполушарной функциональной асимметрии мозга, определяемыми типами профиля латеральной организации (ПЛО) отличаются информативностью признаков, специфичных при инструментальной детекции у них скрываемой информации.



В качестве объекта исследования выступили сотрудники различных организаций г. Ростова-на-Дону в количестве 46 чел., проходившие скрининговые проверки на полиграфе, результаты последующей проверки которых подтвердили наличие у них фактора риска (склонность к употреблению наркотических веществ).

Для исследования вегетативных реакций на эмоционально значимые стимулы в процессе скрининговой проверки использовался профессиональный компьютерный полиграф «ПОЛАРГ-М». Исследование включало в себя: предтестовую беседу, стимуляционно-адаптирующий тест, тест общих контрольных вопросов (ТОКВ), основную часть скрининга (проверочный тест), послетестовую беседу. При проведении обследования регистрировались показатели фазической составляющей кожного-гальванической реакции (КГР); реакций сердечно-сосудистой системы по каналу плетизмограммы; грудного и брюшного дыхания. Вычислялась количественная метрическая оценка психофизиологических реакций человека на контрольные и проверочные, а также нейтральные вопросы, интегральная оценка вероятности выделения значимого стимула (коэффициент различия средних значений Стьюдента и его значимость) на основе компьютерной обработки при помощи прикладного программного обеспечения «Фемида».

Сенсомоторная асимметрия у обследуемых изучалась при помощи методики определения типа ПЛО по показателям «рука-нога-глаз-ухо» [1]. По типу ПЛО все обследуемые разделены на четыре условные группы: 1) «чистые» правши – испытуемые с выраженным правосторонним ПЛО (33 %); 2) праворукие – испытуемые с правосторонним ПЛО (39 %); 3) амбидекстры (17 %); 4) леворукие (7 %) и «чистые» левши (4 %) – испытуемые с левосторонним ПЛО. Достоверность результатов эмпирического исследования обеспечивалась применением стандартных методов математической статистики.

Результаты сравнительного анализа показателей вегетативных реакций при проведении теста общих контрольных вопросов (ТОКВ) у обследуемых с разным типом ПЛО позволяют заключить, что амплитуда реакции у леворуких испытуемых и амбидекстров на контрольные/проверочные вопросы достоверно выше ($p < 0,001$), чем у праворуких и чистых правшей (рис. 1).

Так, КГР на контрольные/проверочные вопросы у обследуемых с правосторонним профилем латеральной организации отличается относительно низкой амплитудой (до $90 + 50$ мВ) и большой длительностью ($7,5 + 4$ с), а у обследуемых с левосторонним профилем и амбидекстров она высокоамплитудная (до $250 + 95$ мВ) и более короткая ($6 + 1,5$ с) (рис. 2).

Также в результате сравнительного анализа показателей амплитуды и длительности КГР между группами обследуемых с разным типом ПЛО было выявлено, что характерным признаком значимой реакции у чистых правшей и праворуких является значительное различие между амплитудой КГР при ответе на контрольные/проверочные и нейтральные вопросы, у амбидекстров – различие между длительностью КГР при ответе на контрольные/проверочные и нейтральные вопросы, а у леворуких и чистых левшей значимое различие этих обоих признаков, выраженность которых, при ответах на контрольные вопросы достоверно больше, чем при ответах на нейтральные ($p \leq 0,05$).

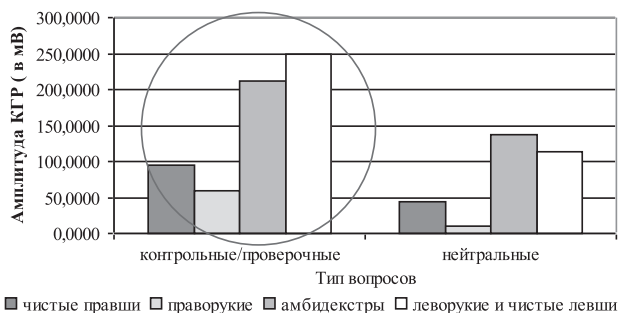


Рис. 1. Различия амплитуды КГР при ответах обследуемых с разным типом ПЛО на контрольные/проверочные и нейтральные вопросы в процессе ТОКВ

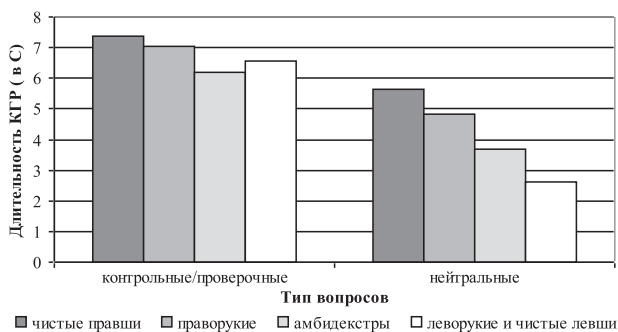


Рис. 2. Различия длительности КГР при ответах обследуемых с разным типом ПЛО на контрольные/проверочные и нейтральные вопросы в процессе скрининга

В результате сравнительного анализа результатов, полученных при проведении скрининга, выявлено, что у чистых правшей дополнительными признаками значимой реакции являются показатели суммарной длительности 2,5 циклов верхнего и нижнего дыхания ($p \leq 0,01$), которые при ответах на контрольные и проверочные вопросы значительно больше выражены, чем при ответах на нейтральные вопросы, и эти различия статистически достоверны ($p \leq 0,01$).

Кроме того, сравнительный анализ результатов, полученных при проведении скрининга, подтвердил исключительность значимости признака длительности КГР леворуких и левшей, выраженность которого, при ответах на контрольные вопросы значительно больше, чем при ответах на нейтральные. По нашему мнению, универсальность этого признака позволяет судить о значимых реакциях при детекции лжи с высокой степенью достоверности.

Полученные результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы.



1. Выявлено, что у обследуемых с правосторонним ПЛО характерной особенностью КГР на эмоционально значимый стимул при детекции скрываемой информации является значительное увеличение амплитуды, а у обследуемых с левосторонним ПЛО – длительности КГР.
2. Показано, что у обследуемых с правосторонним ПЛО амплитуда КГР на эмоционально значимый стимул значительно меньше, а длительность значительно больше, чем у обследуемых с левосторонним ПЛО и амбидекстров.
3. Установлено, что у обследуемых с выраженным правосторонним ПЛО (чистых правшей) характерной особенностью реакции на эмоционально значимый стимул является значительное урежение дыхания.

Полученные в исследовании результаты полностью подтверждают выдвинутую гипотезу и могут быть использованы в профессиональной деятельности полиграфологов при экспертной оценке и анализе полиграмм, при разработке различных моделей скрининговых проверок, учитывающих влияние психофизиологических характеристик обследуемых на характер проявления вегетативных реакций, при выявлении ошибок и трудностей, возникающих в ходе полиграфных проверок.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках ФНТП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 г.г.)», проект РОСТ-НИЧ-734.

Литература

1. Бабенко В.В., Ермаков П.Н. Определение функциональной межполушарной асимметрии. Методические указания. – Ростов-на-Дону: типография ЮФУ, 2008. – 36 с.
2. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология: Вопросы определения нормы и отклонений – М.: Сталкер, 1998. – 429 с.
3. Варламов В.А., Варламов Г.В. Психофизиология полиграфных проверок. – Краснодар, 2000. – 239 с.
4. Грузьева И.В. Формально-динамические и стилевые особенности индивидуальности как факторы вероятности инструментального выявления скрываемой информации: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2006. – 187 с.
5. Киреев М.В., Пахомов С.В., Медведев С.В. Исследование механизмов мозгового «детектора ошибок» при ложных ответах в норме и под воздействием алкоголя / Физиология человека. – Т. 34. – № 2. – 2008. – С. 13-22.
6. Кудряшова Т.Ю. Психологические основы применения полиграфных устройств в ОВД // Ежегодник российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г.: В 8 т. – Т. 4. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2003. – С. 504-506.
7. Оглоблин С.И., Молчанов Ю.А. Инструментальная «детекция лжи»: академический курс / С.И. Оглоблин, А.Ю. Молчанов. – Ярославль: Юанс, 2004. – 264 с.
8. Холодный Ю.И. Опрос с использованием полиграфа и его естественнонаучные основы // Вестник криминалистики. – Вып. 1 (13). – 2005. – С. 39-48.



Формирование готовности будущих учителей к развитию математических способностей школьников

Дендеберя Н.Г.

В статье рассмотрена актуальность развития математических способностей, предоставлены результаты эмпирического исследования по определению содержания и условий формирования у студентов педвуза готовности к развитию математических способностей учащихся.

Ключевые слова: актуальные математические способности, готовность учителя к развитию математических способностей школьников, ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный и личностно-индивидуальный компоненты готовности будущих учителей.

Необходимость развития математических способностей у учащихся не только специализированных классов, но и школ диктуется пересмотром содержания математического образования. Современная система математического образования ориентирована не только на формирование у школьников математических знаний, умений и навыков, но и на развитие математических способностей. Большую перспективу в реализации данной задачи представляют дети с повышенным уровнем развития интеллектуальных способностей. Своевременное раскрытие задатков и возможностей детей, формирование на их основе способностей, в том числе и математических, приобретает особую значимость.

Объектом исследования стала система профессиональной подготовки учителя математики в педагогическом вузе, а его **предметом** – процесс формирования у будущих учителей готовности к развитию математических способностей школьников.

В соответствии с объектом и предметом **целью исследования** явилось определение содержания и условий формирования у студентов педвуза готовности к развитию математических способностей учащихся.

В ходе исследования были выдвинуты две рабочие **гипотезы**. Первая связана с предположением о том, что готовность учителя к развитию математических способностей школьников – это интегративное личностное образование, представляющее собой профессиональную потребность и способность к созданию условий, ведущих к успешным и динамическим изменениям индивидуальных особенностей личности учащегося при творческом овладении математикой. Вторая гипотеза заключается в том, что формирование готовности студентов педагогического вуза к развитию математических способностей школьников будет осуществляться успешно при: – внедрении в учебный процесс системы, охватывающей содержание предметной, психолого-педагогической, и специальной подготовки студентов и включающей как базовые дисциплины, определенные государственным стандартом, так и элективные, реализуемые через спецкурсы, работу проблемных групп;



- при функционировании системы профессиональной подготовки на принципах гуманизации, дифференциации и интеграции;
- реализации в процессе подготовки учителя личностно-деятельностного, диалогического и индивидуально-творческого подходов.

В ходе исследования нами был выявлен перечень наиболее актуальных математических способностей. Он включает: восприятие математического материала; быстрое и широкое обобщение математических объектов, отношений, действий; свертывание процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий; гибкость мыслительных процессов в математической деятельности; быстрая и свободная перестройка направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли; ясность, простота, экономичность, рациональность решений; математическая память; овладение приемами логического мышления; пространственные представления и пространственное воображение; геометрическая интуиция; составление математических задач; решение нестандартных задач.

Готовность учителя к развитию математических способностей школьников есть интегративное личностное образование, представляющее собой профессиональную потребность и способность к созданию условий, ведущих к успешным и динамическим изменениям индивидуальных особенностей личности учащегося при творческом овладении математикой.

Исходя из модели деятельности учителя математики, структуры математических способностей учащихся, готовность учителя к развитию математических способностей школьников рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов:

- ценностно-мотивационный, включающий в себя интерес к проблеме личностного развития школьника, установку на развитие его математических способностей, положительное отношение к педагогической деятельности и стремление профессиональному самосовершенствованию;
- содержательно-деятельностный, который сводится к необходимым профессиональным знаниям и умениям, которыми должен овладеть будущий учитель;
- личностно-индивидуальный, включающий в себя профессионально-личностные качества, которые необходимы для успешного осуществления педагогической деятельности по развитию математических способностей детей.

Осуществляя подготовку будущих учителей к развитию математических способностей, необходимо четко осознавать аксиологические аспекты педагогической деятельности, владеть личностно-ориентированными технологиями обучения, реализовывать культурологический, диалогический, индивидуально-творческий подходы, что и нашло отражение в опытно-экспериментальной работе.

Основные условия формирования готовности студентов к развитию математических способностей школьников представлены следующими блоками: теоретический (спецкурс «Развитие математических способностей школьников»); практический (работа проблемной группы и творческой мастерской); личностно-ориентированный



(индивидуальная работа со студентом, написание курсовых, дипломных работ, личность самого учителя и др.).

В процессе опытно-экспериментальной работы отслеживалось развитие ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного и личностно-индивидуального компонентов их готовности.

Профессиональная готовность будущих учителей математики предполагает сформированность профессиональных знаний как на методологическом, теоретическом, так и методическом и технологическом уровнях, что требует знания не только общей теории обучения – дидактики, общей и возрастной психологии, но также специальных психолого-педагогических знаний в области развития математических способностей, специфики обучения математически одаренных детей.

Полный перечень необходимых профессиональных знаний представлен в разработанной нами модели учителя, ориентированного на развитие математических способностей учащихся. Она включает ценностно-мотивационный, личностно-индивидуальный и содержательно-деятельностный компоненты.

Основными группами педагогических умений, необходимых для реализации развивающих функций учителя математики, на наш взгляд, являются следующие: информационные, умения целеполагания и планирования, организационно-коммуникативные и рефлексивные умения, умения нравственно-волевой саморегуляции, педагогической техники, прикладные умения и творческие умения. В ходе исследования было выявлено, что сформированность ценностно-мотивационного и содержательно-деятельностного компонентов готовности будущих учителей к развитию математических способностей школьников является основой и условием для развития у студентов профессионально значимых личностных качеств, определяющих систему отношений педагога к учащимся, к себе, к своей профессии. Необходимо отметить, что профессионально-личностные качества являются глубинными психологическими образованиями профессионала, формирование которых происходит в деятельности и требует более длительного времени, нежели чем для других компонентов готовности. Их проявление связано с постепенными количественными изменениями, происходящими в ценностно-мотивационной и содержательно-деятельностной сферах, а также с преобразованием этих изменений в качественные личностно-индивидуальные профессиональные качества.

Реализация личностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке студентов к развитию математических способностей учащихся предполагает:

- постановку студента в образовательном процессе педвуза в субъектную позицию;
- учет ведущих, определяющих общее и профессиональное развитие студентов, видов деятельности;
- создание условий для самореализации возможностей и способностей студентов, для их профессионального самоопределения;
- использование возможностей для реализации потенциала студентов на различных стадиях развития личности будущего учителя.



Разработанная нами система подготовки будущих учителей включает педагогическую, психологическую, предметную, методическую и специальную подготовку, которые представлены соответствующими формами и методами работы со студентами. Принципами, определяющими функционирование и эффективность данной системы являются гуманизация, интеграция, дифференциация.

Анализ действующих программ по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, преподаваемым на физико-математическом факультете, свидетельствует, что в них не выделяются специфические профессиональные знания и умения, которые лежат в основе педагогической деятельности по развитию математических способностей. Большинство учителей, как показало исследование, не готово к такой деятельности. Мы полагаем, что необходимо выделить круг профессиональных знаний и умений, который бы наряду с личностно-профессиональными качествами учителя обеспечивал его готовность к развитию математических способностей детей. Проведенное исследование позволило осуществить анализ состояния проблемы математических способностей и одаренности учащихся на современном этапе развития психолого-педагогической науки; выявить аксиологические основания процесса формирования у студентов математических факультетов готовности к развитию математических способностей учащихся; определить содержание и структуру готовности учителя к развитию математических способностей школьников; разработать систему и выявить условия ее формирования в процессе обучения в педвузе.

В процессе исследования апробированы: программа спецкурса "Развитие математических способностей школьников"; содержание работы проблемных групп и организационные основы функционирования творческой мастерской; методика изучения процесса подготовки студентов к развитию математических способностей учащихся; методические рекомендации для учителей математики по развитию математических способностей учащихся в условиях современной школы.

Литература

9. Атаханов Р. Психология развития математического мышления школьников. Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1994. – 40 с.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
11. Виноградова Л.В. Развитие мышления учащихся при обучении математике. – Петрозаводск, 1989. – 174 с.
12. Гайбуллаев И.Р., Дырченко Н.И. Развитие математических способностей учащихся. Методическое пособие для учителей. – Ташкент: Укитувчи, 1988. – 248 с.
13. Гнеденко Б.В. О математическом творчестве // Математика в школе. – 1979. – № 6. – С. 16.
14. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация – учитель математики). – М., 1994.



Уровень сформированности школьных навыков и эмоционально-волевые качества у детей с малой мозговой дисфункцией

Серов П.Н.

В данной статье рассматривается вопрос о возрастных изменениях школьных навыков и эмоционально-волевой сферы мальчиков 7-16-летнего возраста. Предположительно, трудности в обучении у обследованных детей сохраняются с возрастом из-за нарушения регуляторных механизмов мозга, приводящих к развиту гиперактивности.

Ключевые слова: *малая мозговая дисфункция, школьные навыки.*

Малая мозговая дисфункция (ММД) – это слабо выраженная форма детской энцефалопатии [7]. Число детей, страдающих ММД, в общей детской популяции по данным разных авторов колеблется от 2 до 21 %. Признаки ММД крайне разнообразны и меняются с возрастом. Основные признаки наиболее ярко проявляются в первые годы обучения в виде повышенной моторной активности и отвлекаемости (синдром гиперактивности с дефицитом внимания). Такие дети длительное время не могут сосредоточиться на чем-нибудь одном, все время отвлекаются на различные раздражители [1]. В первых классах школы у некоторых детей возникают трудности в обучении, которые не связаны с умственным дефектом или нарушениями поведения. Может быть нарушено восприятие пространственных взаимоотношений, нарушены счет и чтение. С возрастом появляются и нарастают трудности в абстрактном мышлении. Особенно частыми бывают речевые нарушения. [2]. При относительной «мягкости» неврологической симптоматики большой процент этих детей попадает в группу риска, в группу детей, отстающих или неспособных к усвоению школьных знаний и навыков [4]. «Неблагополучное» созревание ЦНС становится препятствием для своевременного и полноценного формирования психической деятельности у этих детей. Психические возможности ребенка оказываются недостаточными, чтобы соответствовать социальным требованиям, которые предъявляют родители, детский сад, школа [5]. Несмотря на значительный прогресс в изучении проблемы социальной адаптации детей с отклонениями в развитии ЦНС, многие аспекты этой важной медико-психологической проблемы еще не разрешены [3].

Целью данного исследования было изучение показателей школьных навыков у мальчиков 7-16-летнего возраста с малой мозговой дисфункцией.

Проведенное исследование явилось сравнительным, рандомизированным, открытым, групповым. Основную группу составили 86 мальчиков 7-16-летнего возраста с малой мозговой дисфункцией (ММД). Школьники с ММД были разделены на группы по возрастному критерию по классификации ВОЗ (1997): младший школьный возраст, ранняя фаза пубертатного периода и средняя фаза пубертатного



периода. Диагностику школьных трудностей, нарушений эмоционально-волевой сферы проводили с использованием стандартного набора тестов [6].

Согласно результатам тестирования детей с ММД младшего школьного возраста, 36 % школьников испытывают трудности поведения, а у 64 % детей данных трудностей нет. При этом значительные трудности в обучении испытывают 53,5 % детей младшего школьного возраста, т.е. у них обнаружены трудности в чтении, письме, а также счете. Часто дети просто не способны выявить разницу между числами в пределах одного десятка. При этом у этих детей наблюдали сочетание незрелости интеллектуальной и эмоциональной сфер. Так, при исследовании особенностей эмоционально-волевой сферы и функции внимания было показано, что нервозность и тревожность часто проявляются у 29 %, редко – у 35,5 %, очень редко – у 35,5 % мальчиков. Двигательное беспокойство и расторможенность очень часто проявляется у 25 %, редко – у 43 %, очень редко – у 32 % мальчиков. Рассеянность, отвлекаемость очень часто проявляется у 21,5 %, часто – у 25 %, редко – у 32 %, очень редко – у 21,5 % мальчиков. Признаки утомляемости и истощаемости ЦНС часто проявляются у 64,5 %, редко – у 14 %, очень редко – у 21,5 % мальчиков. Вялость и пассивность при выполнении задания часто проявляются у 46,4 %, редко – у 21,5 %, очень редко – у 32,1 % мальчиков. Робость, скованность часто выявляются у 71,4 %, редко – у 14,3 %, очень редко – у 14,3 % мальчиков.

В ранней фазе пубертатного периода у детей с ММД менее высокий процент школьников страдал нарушением поведения (17,8 %). Однако, в эмоционально-волевой сфере этих детей также обнаружены признаки нервозности, гиперактивности, повышенной тревожности и т.д. В том числе, признаки нервозности и тревожности часто выявлялись у 17,8 %, редко – у 53,5 %, очень редко – у 28,7 % мальчиков. Двигательное беспокойство и расторможенность часто проявлялись у 10,7 %, редко – у 32 %, очень редко – у 28,65 % мальчиков. Рассеянность, отвлекаемость часто выявлялась у 14,2 %, редко – у 28,6 %, очень редко – у 35,7 % школьников. Признаки утомляемости и истощаемости ЦНС часто проявлялись у 39 %, редко – у 21,5 %, очень редко – у 28,6 % детей. Признаки пассивности и вялости при выполнении предъявляемого задания часто проявляются у 32,15 %, редко – у 35,7 %, очень редко – у 32,15 % мальчиков. Робость и скованность у детей ранней фазы пубертатного периода часто выявлялись в 17,8 %, редко – в 14 % случаев.

К средней фазе пубертатного периода у подростков с ММД вновь обнаруживается возрастание процента школьников с нарушением поведения (56,7 %) и эмоционально-волевой сферы. Признаки нервозности и тревожности часто проявляются у 40 % подростков, у остальных мальчиков – редко. Признаки гиперактивности у подростков этой группы наблюдали примерно с той же частотой, что и в ранней фазе пубертатного периода: двигательное беспокойство и расторможенность часто проявляются у 10 %, редко – у 33,3 % школьников, у 56,7 % подростков эти признаки не проявляются. Рассеянность, отвлекаемость часто проявляется у 16,7 %, редко – у 40 %, очень редко – у 43,3 % школьников. Признаки утомляемости и истощаемости ЦНС часто проявляются у 46,7 %, редко – у 26,65 %



очень редко – у 26,65 %. Раздражительность и агрессивность часто проявляется у 6,7 % подростков. Признаки пассивности и вялости при выполнении задания часто проявляются у 26,6 %, редко – у 73,4 % школьников. Робость и скованность у этих подростков редко проявляется лишь в 10 % случаев, у остальных эти признаки не выражены.

Таким образом, при ММД снижение поведенческих и эмоционально-волевых нарушений происходит к ранней фазе пубертатного периода, но к 13-16 годам, вновь, отмечается возрастание этих отклонений. У мальчиков 11-16 лет сохраняются и нарушения школьных навыков. В то же время, признаки гиперактивности в ранней и средней фазах пубертатного периода проявляются более выражено относительно младшего школьного возраста. Следовательно, нарушение регуляции деятельности мозга, поведенчески проявляющееся синдромом гиперактивности, повышается при ММД с возрастом.

Литература

1. Безруких М.М., Мачинская Е.В., Крупская Е.В., Семенова О.А. Психофизиологическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с СДВГ. / В кн.: Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана, 2006. – № 2 (10). – С. 9-35.
2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной деятельности. – М.: Роспедагентство, 1994. – 68 с.
3. Вольф Н.В., Гребнева О.Л., Джафаров О.А. и др. Проблемы, рекомендации и перспективы при изучении синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана, 2006. - № 2 (10). – С. 36-56.
4. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Издательский дом «Школа-Пресс 1», 2001. – 128 с.
5. Лебединский В.С., Никольская О.С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Медицина, 1990. – 190 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностики и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 232 с.
7. Яременко Б.Р., Яременко А.Б., Горяинова Т.Б. Минимальные дисфункции головного мозга. – Санкт-Петербург, 2002. – 128 с.



Психологическая составляющая в профессиональной подготовке будущих социальных работников

Захарченко Н.А.

В статье анализируются проблемы подготовки специалистов социальной работы, их психологическая компетентность. Подробно рассматриваются компоненты психологической компетентности: коммуникативная, социально-перцептивная, социально-психологическая, аутопсихологическая, психолого-педагогическая и пр. компетенции.

Ключевые слова: социальная помощь, социальная работа, функции, психологическая компетентность, субъект, помогающая деятельность, когнитивный, личностный, деятельностный, психотехнологии, межличностное оценивание, стереотипизация, классификация, сравнение, анализ, рефлексия, профессиональная подготовка.

Несмотря на то, что в России социальная помощь как профессиональный вид деятельности только начинает развиваться, отдельные ее виды и формы имеют многолетнюю историю (патронажные службы, медико-социальная помощь, службы социального обеспечения и т.д.). Имеющиеся исследования в данной области позволяют сделать определенные обобщения об особенностях подготовки специалиста социальной работы.

В современной России, погруженной в различные социальные проблемы, актуализируется потребность в реализации социально-помогающей деятельности в различных социальных стратах. Формирование профессиональных стандартов социальной работы имеет длительный путь развития, который подвергался изменениям в связи с социокультурными трансформациями конкретных общностей. В настоящее время обобщенной функцией профессиональной деятельности социального работника является оказание социальной помощи, которая конкретизируется через следующие функции: адаптивную, поддерживающую, сохранения и воспроизводства ценностей социально-помогающей деятельности, нормативно-регулятивную и субстанциональную.

Исследование требований к профессиональной подготовке специалистов социальной работы позволили установить, что ядром профессионализма социального работника, как специалиста профессии группы «человек – человек» и «человек – группа», является его психологическая компетентность.

В силу особенностей профессиональной деятельности специалиста социальной работы, его психологическая компетентность является сложным образованием, включающим две составляющие: социально-психологическую и психосоциальную. Социально-психологическая составляющая психологической компетентности лежит в основе построения эффективного взаимодействия специалиста социальной службы с различными группами клиентов в рамках разрешения возникших



перед ними социальных проблем. Психосоциальная составляющая способствует реализации помощи клиентам в преодолении кризисных состояний их психики, порожденных негативными жизненными обстоятельствами.

Как показало исследование, обе составляющие психологической компетентности – социально-психологическая и психосоциальная – включают в себя когнитивный, личностный и деятельностный компоненты. Это обуславливает необходимость формирования в процессе вузовской подготовки не только комплекса профессиональных представлений, но и практических навыков, востребованных в рамках практической деятельности специалистов социальной работы, а также развития необходимых личностных качеств. На основе анализа экспертных оценок, сделанных специалистами различных подразделений социальных служб, нами была установлена неравномерность востребованности основных составляющих психологической подготовки социальных работников. Социально-психологическая составляющая профессиональной подготовки будущего специалиста социальной работы в большей степени востребована в подразделениях социальных служб, занятых решением разноmodalных проблем клиентов – медицинских, правовых, финансовых и т.д.

Психосоциальная составляющая профессиональной подготовки специалистов социальной работы больше востребована подразделениями, ориентированными на взаимодействие с конкретным контингентом клиентов – детей и подростков, пожилых людей, инвалидов и т.д. Вместе с тем, в определенной степени можно говорить о наличии во всех социальных службах обеих психологических составляющих профессиональной подготовки специалистов.

Психологическая компетентность, по мнению А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, является стержневой составной частью профессиональной компетентности. Установлено, что психологическая компетентность включает в себя несколько видов компетенций, а именно: социально-перцептивную, социально-психологическую, аутопсихологическую, коммуникативную компетенцию, психолого-педагогическую компетенцию (Игельник М.С.). Обозначенные составляющие психологической компетентности играют значительную роль в профессиональной деятельности социального работника.

Коммуникативная компетенция включает в себя: способность к сотрудничеству и взаимодействию; психологическую совместимость, как способность адаптации к различным темпераментам и характерам; владение многофункциональными навыками; умение пользоваться различными средствами коммуникации; способность эффективно разрешать конфликты; искреннее уважение к труду других; способность установления долговременных горизонтальных и вертикальных связей и т.д.

В основе социально-перцептивной компетенции лежат такие интегративные свойства и умения, как пронизательность и наблюдательность. В процессуальном аспекте пронизательность включает межличностное оценивание, стереотипизацию, классификацию, сравнение, сопоставление, анализ, рефлексии. В результате формируется образ другого человека, происходит понимание главных детерминант



его поведения и отношений. Структурная модель социально-перцептивной компетенции включает три подструктуры: потенциальную, процессуальную и результирующую. Оценка социально-перцептивной компетенции осуществляется по таким характеристикам, как: точность восприятия другого человека; его понимание и оценивание; способность системно реагировать на социальные субъекты; возможность адекватно мысленно моделировать (структурно представлять) личностные особенности воспринимаемого.

Существуют четыре уровня развития социально-перцептивной компетенции: желаемый; стабильный; неудовлетворительный; критический. Повышение уровня социально-перцептивной компетенции зависит не только от проницательности, но и от ее базисного свойства, каким является наблюдательность. Структура наблюдательности как базового качества и умения включает следующие компоненты: перцептивный; когнитивный; рефлексивный; эмпатийный; мотивационный; прогностический.

Ведущими характеристиками социально-перцептивной компетенции в профессиональном общении социального работника являются: гуманистическая направленность субъекта труда; рефлексивно-перцептивные знания и умения; позитивная профессиональная Я-концепция; некоторые личностные свойства (интеллект, воля, эмпатия, наблюдательность, доброжелательность, эмоциональная теплота).

Аутопсихологическая компетенция имеет ключевое значение для осуществления прогрессивного личностно-профессионального развития социального работника, так как от ее уровня зависят качество самоанализа, адекватность самооценки, уровень саморегуляции, самоэффективность и другие важнейшие свойства социального работника.

С акмеологической точки зрения аутопсихологическая компетенция рассматривается как готовность и способность личности социального работника к целенаправленной работе по изменению свойств личности, поведения, деятельности и отношений в сторону прогрессивного личностно-профессионального развития.

Обосновано наличие и других составляющих психологической компетентности, которые являются важной составной частью профессиональной компетентности социального работника. Среди них особо следует выделить рефлексивную и конфликтологическую компетенции.

Особенно велика роль рефлексивной компетентности в переосмыслении личностного и профессионального опыта, что способствует формированию новых профессиональных эталонов и стандартов, стимулирующих развитие социального работника.

На основе модели рефлексивной компетенции к настоящему времени созданы и апробированы соответствующие технологии ее развития, которые относятся к классу психологических и акмеологических практикумов и тренингов, в частности, рефлексивно-инновационный тренинг.

Важной составляющей профессионально-психологической компетентности социального работника является конфликтологическая компетенция, которая



рассматривается как когнитивно-регуляторная подструктура профессионализма личности и деятельности социального работника. В зависимости от конкретного содержания, условий, форм деятельности социального работника его психологическая компетентность обретает определенную специфику.

Профессиональные стандарты профессиональной подготовки специалистов по социальной работе предусматривают овладение студентами соответствующих специальностей определенным минимумом психологических знаний в рамках таких курсов как практическая психология и психодиагностика, социальная психология и конфликтология. В результате изучения обозначенного блока дисциплин будущие специалисты приобретают психологические знания о социально-психологических особенностях различных групп клиентов и о путях выстраивания наиболее эффективного взаимодействия с ними.

Обозначенные обстоятельства вызвали потребность расширения психологической подготовки будущих специалистов социальной работы.

Литература

1. Беличева С.А. Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. – М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 2004. – 236 с.
2. Гулина М.А. Общая теория социальной работы // Психология социальной работы / Под общ. ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Клушина Н.П. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы в системе высшего профессионального образования. – Ставрополь, 2001. – 188 с.



Влияние межличностных отношений студентов вуза на развитие их карьерных устремлений

Канаматова А.К.

В статье анализируется проблема развития карьерных устремлений студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования по изучению влияния межличностных отношений студентов на развитие их карьерных устремлений, кратко описывается предложенная программа по развитию межличностных отношений, которая направлена на расширение представлений студентов о психологических аспектах построения и поддержания межличностных отношений людей.

Ключевые слова: карьерные устремления, карьера, межличностные отношения, эффективное общение, карьерная ориентация, профессиональная компетентность, карьерные ориентации, стабильность, вызов, предпринимательство, автономия, менеджмент, стиль жизни, жизненный план, карьерное продвижение, успех, профессиональная жизнь, самореализация.

Проблема развития карьерных устремлений студентов представляет собой одну из важнейших проблем современной педагогической психологии. Действительно, на сегодняшний день важно, чтобы еще в стенах вузов у студентов были сформированы четкие карьерные устремления, позволяющие им наметить свой жизненный путь после завершения обучения в высшем учебном заведении. Имея четкий жизненный план в отношении своего дальнейшего карьерного продвижения, каждый человек может уверенно чувствовать себя в дне настоящем и предпринимать необходимые меры по обеспечению успеха дня завтрашнего. Карьера в профессиональной жизни часто выступает своеобразным стержнем, с опорой на который можно выстроить перспективы своей жизни и по другим направлениям самореализации. Именно к ним он «достраивает» планы по созданию семьи, рождению детей, налаживанию быта, обозначения привлекательной сферы досуга и т.д.

При всей первостепенности наличия четких карьерных устремлений, важно, чтобы они были еще достаточно вариативными. Именно вариативность карьерных устремлений позволяет человеку достаточно легко адаптироваться к динамичным изменениям жизнедеятельности, приводящим к ломке старых условий и их замене новыми, ранее не предвиденными обстоятельствами. Только человек, допускающий возможность различных вариантов своей самореализации, в нескольких, даже не всегда совпадающих пространствах, способен добиться успеха в своей жизни.

Важность подготовки в условиях вуза специалистов, легко адаптирующихся к различным жизненным реалиям, находящихся себя в новых условиях, даже не запланированных в рамках получаемой профессиональной подготовки, делает актуальным выявление факторов, способствующих достижению эффективности в данной деятельности. В качестве такового нами рассматривается способность студента к позитивным межличностным контактам с сокурсниками и преподавателями вуза.



Мы исходили из того, что межличностные отношения студента во многом создают ту позитивную среду, из которой он «черпает» информацию о возможных сферах своей самореализации, рефлексирует свои возможности в самых различных областях деятельности, которая дает ему уверенность в своей способности достичь успеха в той или иной деятельности.

Исходя из вышесказанного, **предметом нашего исследования** выступило изучение влияния межличностных отношений студентов на развитие их карьерных устремлений. **Цель исследования:** изучить возможности развития карьерных устремлений студентов на основе усовершенствования качества их межличностных отношений. **Гипотезы исследования:** 1) межличностные отношения студентов в вузе, создавая основу для обогащения профессиональных интересов, осмысления различных аспектов будущей профессиональной деятельности, построения жизненных ориентиров, оказывают влияние на развитие у них карьерных устремлений; 2) карьерные устремления студентов, представляя собой интеграцию понимания ими специфики будущей профессии, заложенных в ней возможностей для саморазвития и личностных ценностных ориентиров, отражают иерархию их готовности к послевузовской самореализации; 3) расширяя сферу межличностного взаимодействия студентов в вузе, можно создать условия, благоприятные для обогащения и конкретизации их карьерных устремлений.

В качестве методик были использованы: опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна; методика выявления типа реагирования на конфликтные ситуации М.М. Кашапова и И.А. Карачева; методика выявления стиля общения С.А. Шеина; тест враждебности Кука-Медлей; методика Дж.Б. Роттера «Шкала межличностного доверия»; методика коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

В качестве экспериментальной выборки в исследовании выступила группа студентов численностью 366 человек, обучающихся в нескольких вузах г. Ростова-на-Дону.

Межличностные отношения студентов достаточно вариативны и зависят от многих факторов. Мы выделили только некоторые из них – объективную эффективность и сформированность межличностных отношений, субъективную удовлетворенность студентов ими, сформированность у них ряда качеств, влияющих на состояние межличностных контактов. Именно данные характеристики мы взяли в качестве основных параметров, определяющих уровень развития межличностных отношений в экспериментальной выборке студентов. Более того, была зафиксирована и изучена связь межличностных отношений студентов и развития у них карьерных устремлений.

Разработанная нами программа развития межличностных отношений студентов в результате апробации позволила подтвердить, что развитие межличностных отношений студентов способно позитивно отразиться на состоянии их карьерных устремлений.

По итогам констатирующего и формирующего этапов нашего исследования были получены данные, позволяющие сделать вывод о том, что карьерные устремления студентов вуза представляют собой субъективное образование, отражающее



понимание ими характера и способа построения своей будущей трудовой деятельности. Карьерные устремления студентов характеризуются четкостью их представлений о возможных способах самореализации и вариативностью построения своей активности в избранной сфере.

Было установлено, что наиболее приоритетными для современных студентов выступают карьерные ориентации типа «Профессиональная компетентность», «Стабильность» и «Вызов».

Ориентируясь на профессиональную компетентность, студенты стремятся продвигаться на карьерном поприще за счет достижения более высоких профессиональных умений и навыков и их признания среди окружающих на уровне мастерства, превосходства над другими по качеству деятельности или оказываемых услуг.

«Стабильность» как приоритетная для значительной части студентов карьерная ориентация связывается ими с достижением карьерного продвижения в результате своей преданности, лояльности организации. Поэтому начало своей карьеры они увязывают с нахождением надежной организации, способной предоставить им стабильное рабочее место и гарантированные социальные гарантии. Приоритетность данной карьерной ориентации в современных условиях вызывается экономической нестабильностью в стране и мире.

«Вызов» в качестве приоритетной карьерной ориентации у студентов обозначается как потребность самореализоваться (самовыразиться), достичь успеха в социуме и среди близких, опираясь исключительно на свои собственные силы. Обладающие данной карьерной ориентацией студенты стремятся выделиться среди окружающих своей непохожестью на них и на основе этого достичь карьерного роста.

Карьерные ориентации в студенческом возрасте проявляются в качестве психологического феномена, характеризующегося многосторонними связями образующих его компонентов, обладающих различной значимостью для своих субъектов. На субъектном уровне карьерные устремления студентов включают в себя комплекс карьерных ориентаций:

- доминирующая карьерная ориентация типа «профессиональная компетентность» на статистически значимом уровне связана с карьерными ориентациями «стабильность», «вызов», «предпринимательство» и «автономия»;
- «менеджмент (управление)» – с карьерными ориентациями «стабильность» и «предпринимательство»;
- «автономия» – с карьерными ориентациями «вызов», «предпринимательство» и «профессиональная компетентность»;
- «стабильность» – с карьерными ориентациями «профессиональная компетентность», «менеджмент», «служение» и «интеграция стилей жизни»;
- «служение» – с карьерными ориентациями «интеграция стилей жизни», «предпринимательство» и «стабильность»;
- «вызов» – с карьерными ориентациями «автономия» и «профессиональная компетентность»;



- «интеграция стиля жизни – с карьерными ориентирами «служение» и «стабильность»;
- «предпринимательство» – с карьерными ориентациями «менеджмент», «профессиональная компетентность», «автономия» и «служение».

Демонстрация студентами нескольких ярко выраженных карьерных ориентаций позволяет говорить о сформированности у них системы карьерных ориентаций, определяющих возможность вариативного построения ими своей будущей карьеры.

Установлено, что на уровень развития карьерных устремлений студентов вуза влияет ряд объективных и субъективных факторов, относимых к сфере их межличностных отношений:

- сформированность межличностных отношений студентов в вузе;
- объективная эффективность межличностных отношений студентов;
- удовлетворенность студентов межличностными отношениями с сокурсниками и преподавателями вуза;
- развитость у студентов субъективных свойств, оказывающих влияние на установление и развитие межличностных отношений (выработанный стиль построения межличностного взаимодействия, состояние враждебности в отношениях, уровень межличностного доверия и коммуникативной толерантности и т.д.).

Совершенствование межличностных отношений студентов создает основу для развития их карьерных устремлений. Укреплению и расширению карьерных устремлений студентов вуза способствует их включение в специально разработанную программу по развитию межличностных отношений, которая направлена на расширение представлений студентов о психологических аспектах построения и поддержания межличностных отношений людей (спецкурс «Психология межличностных отношений»); на развитие умений и навыков студентов в сфере установления и реализации эффективных межличностных отношений (тренинг «Эффективное общение»). Предложенная программа сохранит свой эффект и выполнит поставленные перед ней задачи при соблюдении при соблюдении следующих рекомендаций.

1. Программу должны реализовывать специалисты, имеющие психологическую подготовку и компетентные в сфере психологии общения. Они должны обладать практикой проведения тренинговой работы. В качестве таковых могут привлекаться специалисты психологической службы вуза.
2. Этапу непосредственного проведения программы должна предшествовать предварительная диагностическая работа, позволяющая уточнить индивидуальные проблемы каждого участника программы в реализации межличностных отношений. Дальнейшая работа должна учитывать проблемы не только большинства, но и имеющие единичный характер.



Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения в психологии. – М., 1981.
2. Джанерьян С.Т. Карьера личности и ее профессия // Социальная психология личности в вопросах и ответах. Учебное пособие. – М., 1999.
3. Служебная карьера / Под общей редакцией Е.В. Охотского. – М., 1998.
4. Молл Е.Г. Планирование своей карьеры руководителем // Вопросы психологии. – № 3. – 1998. – С. 85-91.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Шевелева А.М. Идеалы профессиональной карьеры у обучающихся психологии. Дисс. канд. психол. наук. – Ростов н\Д, 2000. – 180 с.



Психолого-педагогические характеристики ценностно-смысловых барьеров старшеклассников

Бакулин А.В.

В статье рассматриваются основные типы затруднений в процессе смыслообразования старшеклассников, дано определение затруднений в смыслообразовании как ценностно-смыслового барьера в учебном процессе, охарактеризованы такие проблемы в смысловой актуализации и вербализации как барьер самоотношения, барьер ценностно-смысловой экстраполяции, барьер глубины личностного отношения.

Ключевые слова: смыслообразование, психолого-познавательные барьеры, ценностно-смысловые барьеры, ценностные отношения.

Новому этапу развития образования, когда его ценность культивируется государством на уровне национально-приоритетного проекта, необходимо обучение, ориентированное, прежде всего, на мотивационно-смысловое развитие учащихся, а для этого необходимо вывести учебный процесс на уровень инициирующий смыслообразование учащихся, максимально приблизив знания к реальной жизни, к принятию решений в сложных ситуациях выбора. «Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образования является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности» (Асмолов А.Г., 2009).

Перед педагогической наукой и практикой в качестве задачи образовательного процесса встает проблема выявления эффективных методов и технологий педагогического стимулирования потенциальных возможностей учащихся, адекватных цели развития человека нового поколения, ориентированного на ценности гражданского общества. Образовательная среда должна стать пространством инициирующим личностное развитие ученика, побуждающей утверждать свою «самость», возможность выстраивать собственную систему отношений с миром и окружающими, способствуя творческому и интеллектуальному саморазвитию, особенностям интегральной самоорганизации, смысложизненной концепции личности. Затруднения в учебном процессе, возникающие у учащихся в психолого-педагогической науке называют барьерами.

Проблема барьеров, как индивидуально психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах, привлекает внимание педагогов и психологов. Изучению барьеров в коммуникационной сфере (сфере общения) посвящены работы Л.И. Божович, Е.В. Руденского [5]. В ряде работ выделяются такие барьеры, как «барьер темперамента», «барьер акцентуации характера», «барьер манеры общения», «барьер отрицательных эмоций» (страдания, гнева, отвращения, страха, стыда и вины), «барьер неправильной установки сознания» (стереотип, предвзятость,



отсутствие интереса, пренебрежение фактами), «барьер речи», «физические барьеры», «социально-ролевые барьеры», «информационно-познавательные барьеры», «социально-психологические барьеры», «организационно-психологические барьеры», которые становятся препятствием во взаимодействии человека с окружающими. Проблема затруднений, или «барьеров» общения в учебном процессе, в качестве объекта специального исследования изучалась в работах И.А. Зимней, Ю.В. Касаткиной, А.А. Климова, Н.В. Ключевой, А.А. Коломенского, Е.С. Кузьминой, Б.Д. Парыгина, Л.А. Поварницыной, В.В. Рыжова, Е.Б. Цукановой.

Барьеры в познавательной деятельности как препятствие в творческом поиске исследовались Б.М. Кедровым. Барьеры как детерминирующие факторы динамизации деятельности на разных ее этапах изучались в работах Р.Х. Шакурова и его учеников. При этом выделялись такие виды барьеров, как ценностно-ориентационный барьер, барьер неопределенности, предметно-преобразовательный барьер и барьер дефицита информации о полученном результате. Одно из первых исследований познавательных барьеров в контексте теории личностно-центрированного обучения было реализовано в связи с исследованиями самореализации учащихся (Канаева Б.И. Канаева Д.Б., 2001) как фактор субъективного затруднения в этом процессе. Особый раздел исследования барьеров связан с возрастными особенностями, в частности с барьерами в ценностно-смысловых предпочтениях.

Сензитивным периодом для формирования ценностного отношения к познаваемому в учебном процессе как основе мировоззрения личности является старший школьный возраст в силу присущего ему ценностного самоопределения. Психологические возможности данного возраста позволяют старшекласснику сделать реальный осознанный выбор своей жизненной позиции. «Источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и почему, какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни, являются потребности и личностные ценности человека. И те, и другие занимают одно и то же место в структуре мотивации человека и в структуре порождения смыслов. Смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей. Эти смыслы индивидуальны, что вытекает не только из несовпадения потребностей и ценностей разных людей, но и из своеобразия путей их реализации» (Леонтьев Д.). Однако педагогическая практика свидетельствует, что в учебном процессе ценностно-смысловые барьеры как субъективные затруднения в процессе смыслообразования возникают достаточно часто (особенно у старшеклассников), при этом, в современной дидактической науке фактически отсутствуют исследования, связанные с выявлением и описанием их механизмов, функций, типологии и способов преодоления. Это и определило проблему исследования, проведенного в средних общеобразовательных школах г. Ростова-на-Дону, в рамках которого на протяжении 2008-2009 годов изучались затруднения учащихся в процессе смыслообразования.

Объектом исследования является учебный процесс, выступающий в качестве контекста инициирующей смыслообразующую деятельность учащихся, **предметом**



данного исследования выступили ценностно-смысловых барьеры старшеклассников, возникающие в процессе освоения учебного содержания

Цель исследования заключалась в изучении наиболее характерных субъективных затруднений старшеклассников как ценностно-смысловых барьеров в процессе смыслообразования и разработке дидактических механизмов их преодоления.

Выделенные на основе теоретического анализа педагогической литературы и данных эмпирической практики, критерии учебных затруднений учащихся, позволили сформировать диагностическую программу выявления наиболее часто встречающихся в учебном процессе ценностно-смысловых барьеров как субъективных препятствий смыслообразования.

В процессе разработки диагностической программы по выявлению ценностно-смысловых барьеров мы опирались на работы И.И. Чесноковой (1977), И.С. Кона (1984, 1989), В.Г. Маралова (2002), И.М. Никольской, Р.М. Грановской (1999).

Программа диагностического исследования позволила выявить, целый ряд ценностно-смысловых барьеров у старшеклассников. Наиболее часто встречаются следующие затруднения в смыслообразовании.

1. Барьер самотношения. Этот барьер проявляется в затрудненной смысловой актуализации направленного желания соотнести внешний объект деятельности с внутренней потребностью познающего субъекта (учащегося). Развитие личностно-смысловой сферы ученика обуславливает стремление заниматься определенным родом деятельностью, постоянное возвращение к определенной проблематике. Подобно тому, что человек мыслит модельно и его личностное восприятие мира осуществляется модельно, к внутренним личностным структурам он «примеряет» факты реальной действительности, соотнося их с самим собой. Эту особенность смысловой сферы можно еще представить как субъективную сложность в реализации потребности одного человека раскрыть внутреннее содержание другого или других, если речь идет о групповом общении, и попробовать соотнести свою смысловую реальность со смысловым полем других людей («как он это себе представляет...», «он так поступает, потому что...» – по английской поговорке «каждому хочется походить в чужих ботинках»). Если эта особенность выражена сильно, т.е. барьер преодолен, то в процессе познания все время присутствует желание познающего выразить познаваемое через свои индивидуализированные смыслы, присутствует принятие и понимание себя, если слабо, то обучающийся не проявляет «пристрастности» в созданной учебной ситуации, его смысловые образования не задействованы, «отчуждены». Развитая субъективность является основанием для активного развития интроспективных способностей человека, устойчивой, адекватной самооценки.

2. Барьер ценностно-смысловой экстраполяции – невозможность субъективного переноса смыслового содержания одной ситуации в другие условия. Чем выше уровень развития смысловой сферы, тем дальше может быть осуществлен смысловой перенос. Жизненная необходимость, логика взаимоотношений с миром предполагает, что обучаемый в процессе развития идет от ближнего переноса



смысла (в рамках одной ситуации) к среднему (сходные или подобные ситуации) и дальнему переносу, когда смысл, раскрывшийся в одной ситуации, определяет характер смыслопорождения, в совершенно другой. Чем выше уровень развития смысловой сферы, тем большая вероятность распространения смыслов на самые несмежные области (если человек увлечен какой-то идеей, то пульсирующая мысль как бы притягивает к себе даже самую удаленную информацию; чтобы ты ни читал, чтобы ни смотрел, все преломляется через ведущий смысл). Эту особенность можно также рассматривать как характеристику динамичности и гибкости смысла.

3. Барьер глубины личностного отношения. Определяется степенью зрелости смысловой системы (смысложизненной концепции как совокупности высших смыслов) – особым образом организованной целостной многоуровневой системы, включающей в себя целый ряд смысловых структур. Глубина определяется «сверху вниз», наличие у человека устойчивых смысловых структур – свидетельство большей глубины смысловой сферы, преобладание ситуативных смыслов – показатель малой глубины смысловой сферы. Глубина личностного отношения субъекта определяется уровнем смысловой самоактуализации (возможность осознавать реальные, ведущие мотивы), выводящей на ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил истину, доброту, целостность, отсутствие раздвоенности, справедливость, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармонии с самим собой и здоровым отношениям с окружающими людьми.

Литература

1. Асмолов А.Г. Социальные и психологические эффекты образовательной политики. Доклад на заседании Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии РАО. 18 февраля 2009 года.
2. Кедров Б.В. О творчестве в науке. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
4. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. – Курск: КГТУ, 1995. – 103 с.
5. Руденский Е.В. Культурогенетическая концепция социально-педагогической виктимологии личности подростка. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2000. – 160 с.



Дидактические технологии инициации рефлексивных способностей учащихся

Белова Е.В.

Особый блок проблем в переориентации системы образования, относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Рефлексивные технологии, как особая группа педагогических технологий выполняют функцию раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое постигает учащийся.

Ключевые слова: *смысловая сфера личности, смыслообразование, рефлексивные способности, рефлексивный потенциал, дидактические технологии, инициация рефлексивного потенциала.*

За десять с лишним лет, прошедших с момента переориентации нашей страны в целом и как следствие переориентации системы образования на демократические и общечеловеческие ценности, было разработано и экспериментально апробировано огромное количество подходов, моделей, технологий, составлены бесчисленные доклады, инструкции и аналитические справки на всех уровнях системы школьного управления от правительственных и министерских распоряжений до решений и разработок методических объединений в школах, однако желанные результаты не были достигнуты. Надежды во многом не оправдались и как результат – новый виток поиска виновников плачевного состояния системы образования и очередные рецепты ее улучшения. Очередной вихрь нововведений если и принесут ряд положительных изменений, не дадут серьезных качественных результатов, поскольку ориентированны, главным образом на так называемую стимульную, внешнюю мотивацию. Анализируя аналогичный момент реформ образования в США К. Роджерс писал: «Глядя на образовательную систему, я вынужден сказать, что сегодня наша нация находится в ситуации еще большего риска, чем это было десять лет назад, так как нам не удастся обеспечить возможность осмысленного учения для всех школьников». Только изменение мотивации учения, выведение его на смыслообразующий уровень, когда обучаемый начинает учиться не только потому, что ему могут поставить плохую оценку, поругать или наказать, а потому, что познание становится составной частью его собственного жизненного мира, дают ответы на вопросы, которые волнуют и помогают понять то, что интересно, то, что развивает и увлекает. Реформаторские усилия, потенциально способные реально преобразовать учебный процесс, дадут эффект лишь при условии их непосредственной направленности на ценностные ориентации детей. Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.



Выведение учебного процесса на личностно – смысловой уровень ставит перед педагогикой целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необходимо перестроить формы обучения с авторитарно – унифицированных на демократически – вариативные. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающем смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо как-то расположить в пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Это и есть технологические аспекты учебного процесса. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в высшей школе обучения за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы студентов, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно – направленный характер. Это противоречие порождает **актуальность** настоящего темы – необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловоявление самих студентов. В связи с новыми тенденциями в педагогической науке, вопрос о технологиях обучения из дидактической плоскости переносится в психологический план, так как, содержание учебных курсов, являющее само по себе поле «кристаллизованных смыслов» (по терминологии А.Н. Леонтьева) предстает на нескольких уровнях обучения: на уровне проектирования – в текстовой, знаковой форме, на уровне реального протекания учебного процесса – как движение мыслей, чувств, эмоций учащихся, на уровне результативности обучения – как устойчивые качества личности в виде позиций, взглядов, интересов, в конечном итоге – системы ценностей как стержневой основы человека, а значит, его базовых смысловых структур.

Технологии обучения необходимо рассмотреть как механизмы перевода содержания с текстового уровня на уровень субъектной деятельности учащихся, с уровня субъектной деятельности – на уровень устойчивой структуры личности студентов, на уровень их интегральной смысловой ориентации.



Интегральная смысловая ориентация, компонентом которой и является интроспективная сфера учащихся, рассматривается в данном случае как стержневой компонент смысложизненной концепции студентов в процессе его личностного становления.

Рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий выполняют функцию раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не являются самоценными. Сама технология не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать, или напротив затруднить, условия, при которых обучаемый сможет раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности. Однако в условиях действия той или иной технологии осваивается не только программный или внепрограммный материал как носитель содержания, но и сами технологии, по крайней мере, некоторые из них или какие – то их фрагменты. В данном случае к Содержанию мы подходим традиционно – как к объекту усвоения (освоения). Примером может служить технология, именуемая «методом проектов»: это метод, обеспечивает освоение учащимися некоторой части действительности, предписываемой учебными программами, но при этом осваивается учащимися и сам как часть содержания, как способ деятельности, как инструментарий проектирования чего-либо в собственной жизненной перспективе. Тем более, если содержание понимать с позиций смыслообразования, интерпретируя его как «субстрат», «питающий» смысловой развитие студентов, то технология, направленная на раскрытие смысловой основы мира, будучи освоенной в качестве способа деятельности, в состоянии решать и смысловую сверхзадачу. В нашем примере «метод проектов», который активно использовался в настоящее время в процессе подготовки специалистов, как освоенный элемент содержания в состоянии выполнить указанную функцию – становления и развития способности ориентироваться в палитре индивидуально-личностных, жизненных, духовных, социальных ценностей. В других же случаях технология обучения, обернувшись технологией учения и далее – способом деятельности обучаемого, т.е. став содержанием, смыслообразующей функцией может и не обладать.

Развитие интроспективной сферы происходит с учетом следующего важнейшего познавательного закона – если смысл не учат и смысл не учатся, с чем надо безоговорочно согласиться, то технологии познания, формируемые у учащихся в их технологическом взаимодействии с учителем, в состоянии выступить в роли смысло-поискового фактора, метода, ведущего по пути смыслораскрытия постигаемого мира. Так, достаточно широко применяемые эвристические технологии, обеспечивающие овладение учащимися программным материалом, как показывает школьный опыт последнего времени – и вводящие их в ситуации смыслопроявления, осваиваемые как содержание оказываются механизмами поиска и раскрытия смыслов в других дидактических обстоятельствах или, предположим, в ситуациях жизненного смыслоопределения обучаемых.



Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.
4. Каракозов Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257 -274.



Акмеологический анализ индивидуальной профессиональной успешности менеджеров среднего звена энергетического комплекса

Шаповалова В.А., Криченко Е.В.

Статья посвящена психолого-акмеологическому исследованию менеджеров среднего звена Новочеркасской государственной районной электростанции (НЧГРЭС). Анализируются теоретические представления о профессиональной успешности. Приводятся некоторые результаты эмпирического исследования, в котором выявлены общие профессионально важные качества, обеспечивающие успешность деятельности руководящего состава.

Ключевые слова: профессиональная успешность, менеджер среднего звена, концепция профессионального становления, деятельность, профессионально важные качества.

Сегодня практика управления и стимулирования трудовой активности персонала во многом опирается на определение величины индивидуального вклада работников в успех организации. Это предполагает выделение объективных показателей профессиональной успешности. Однако возможность ее прогноза, также как и осуществление профотбора, расстановки кадров, формирования кадрового резерва зависит уже не столько от знания индивидуального рейтинга по данным показателям, сколько от учета личностных факторов, значимых для решения задач профессиональной деятельности.

Энергетическая промышленность является одной из самых важных для развития экономики государства. Государственные районные электростанции (ГРЭС) снабжают электроэнергией огромное количество объектов, в том числе и объекты оборонного комплекса. Обслуживающий персонал ГРЭС, работая на сложном, стратегически важном объекте ежедневно отвечает за наличие электроэнергии на большой территории. В этой ситуации особо необходимо осуществление эффективного руководства ГРЭС по всем направлениям: от качественного управления производственным процессом до отбора персонала и воспитания кадров.

Как показал анализ научной литературы, теоретической базой концепции профессионального становления личности на современном этапе стало фундаментальное представление о динамическом характере психического, о необходимости изучения психической жизни личности в форме процесса постоянного взаимодействия человека с окружающей действительностью, разработанное С.Л. Рубинштейном и получившее развитие в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова.

Успешность деятельности предстает в исследовании как характеристика деятельности, включающая в себя производительность труда, качество продукции, скорость, безошибочность действий и т.д. Успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели



и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению цели. Так, с точки зрения одной цели одно и то же действие может быть успешным, с точки зрения другой цели – действие может характеризоваться как нейтральное (безразличное). С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому человек стремился в своей деятельности, либо совпал с его надеждами, ожиданиями (или, строго говоря, с уровнем притязаний), либо превзошел их. На базе этого состояния могут формироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения.

Понятие эффективности применяется для оценки успешности профессиональной деятельности. А.К. Маркова для оценки эффективности труда наряду с другими объективными показателями относит качество и надежность [5]. В.Д. Шадриков, реализуя функциональный подход к деятельности, выдвигает формулу нормативных способов социальной деятельности, отвечающих характеристике деятельности как труда, параметрами которой являются производительность, качество и надежность [7]. Используемое М.А. Дмитриевой для оценки профессиональной деятельности понятие «профессиональная успешность» очень близко к рассмотренному выше понятию «Эффективность». Успешность деятельности в данном случае включает продуктивность, производительность труда, качество продукции, надежность действий. При возможности количественной оценки и высокой степени надежности показателем успешности может служить уровень сложности решаемой задачи. Наряду с указанными показателями успешности, как подчеркивает исследователь, «следует учитывать и нервно-психические затраты, необходимые для достижения цели, а также степень удовлетворенности работника своим трудом» [3].

Новочеркасская Государственная районная электростанция (НчГРЭС), на базе которой мы проводили исследование, – тепловая электрическая станция в поселке Донской города Новочеркасска Ростовской области Южного федерального округа. НчГРЭС является основным источником генерации электроэнергии в Ростовской области, обеспечивающим электроэнергией наиболее промышленно развитую юго-западную часть области, в том числе, объекты оборонного комплекса. Являясь столь важным стратегическим объектом нашего региона, НчГРЭС испытывает необходимость в высокопрофессиональных кадрах. Условия сложной и ответственной деятельности оказывают определенное влияние на сотрудников электростанции. В этой ситуации остро встает вопрос формирования руководящего состава менеджеров среднего звена и кадрового резерва с использованием научного психологического подхода.

В исследовании приняло добровольное участие 120 человек, из них 76 % мужчин и 24 % женщин. На основе аналитических профессиограмм нами были выделены общие профессионально важные качества, обеспечивающие успешность деятельности руководителей среднего звена НчГРЭС. Затем в соответствии со спецификой деятельности, отраженной в профессиограммах, были выделены специфические для той иной должности руководителя профессионально важные качества.



Как показал анализ профессиональной деятельности работников энергетического комплекса, эта сфера труда достаточно сложна и осуществляется в специфических условиях, связанных с повышенной ответственностью, посменной работой, осознанием глубины последствий аварийных ситуаций в масштабах региона. Эта сфера деятельности характеризуется также достаточно широким рядом факторов технического характера, негативно влияющего на общее, соматическое и эмоциональное состояние работников.

У менеджеров среднего руководящего звена ГРЭС проявляются общие устойчивые характерологические личностные особенности, которые можно рассматривать как профессионально важные качества, используемые для профессионального отбора и для формирования профессионального резерва. Специфические профессионально важные качества для начальников цехов: способность к обеспечению условий труда других людей, способность к организации обучения и инструктажей других людей, способность создавать условия для повышения квалификации, профессионального мастерства других людей. Специфические профессиональные важные качества для заместителей начальников цехов: умение анализировать символическую информацию, знание профессионально важных качеств, необходимых для выполнения работы в данном подразделении, способность устанавливать истинные причины инцидентов, несчастных случаев, аварий и т.п. Специфические профессиональные важные качества для начальников смен: способность создавать условия для повышения квалификации, профессионального мастерства других людей, умение поддерживать бдительность в течение смены, самостоятельность в принятии и реализации решений. Специфические профессиональные важные качества для мастеров: умение анализировать символическую информацию, способность оперативно выявлять истинные причины инцидентов, несчастных случаев, аварий и т.п., умение оперативно прогнозировать, предвидеть результаты технологического процесса.

Наиболее значимыми для профессионального отбора являются такие качества как умение мотивировать работников к выполнению приказов и поручений, способность управлять собой в стрессовой ситуации, стремление к самообучению и саморазвитию, настойчивость в достижении цели, умение непротиворечиво, последовательно, рационально обрабатывать оперативную информацию. Как показало исследование, в качестве важного фактора успеха мотивационной сферы выступает смысловая оценка стимулов трудовой активности. Так, сама трудовая деятельность не значима с точки зрения реализации мотивов кооперации и конкуренции, в то время как коллектив выступает скорее не как сфера взаимодействия, а как объект воздействия. Успешность связана с ориентацией на поиск личностного смысла результата трудовой деятельности, хотя деньги не являются основной целью достижений в труде.

Соответственно полученным данным можно сделать вывод, что одни и те же личностные качества, влияющие на успешность профессиональной деятельности, присущие как низкоуспешным, так и высокоуспешным руководителям, различаются не только разной степенью выраженности, но имеют различные структурные связи и свое особое содержание.



Если говорить о портретах высоко- и низкоуспешных руководителей среднего звена ГРЭС, то низкоуспешные характеризуются эмоциональными и коммуникативными связями с профессионально важными личностными качествами. У высокоуспешных руководителей содержание связей с профессионально важными личностными связями носит иной характер: например, эти связи с интеллектуальными качествами, доминантностью-конформностью. Количество связей низкоуспешных и высокоуспешных руководителей различно: у высокоуспешных руководителей их меньше. Возможно, это связано с жестко закрепленной ролью руководителя на производстве и направленностью на задачу, а не на человека.

Проведенный факторный анализ позволил выявить различия в структуре взаимосвязей смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов по данным методики Кокуриной в группах высоко и низкоуспешных руководителей. В группе низкоуспешных руководителей фактор образовали такие переменные как: мотив-стимул «коллектив» со смыслообразующим мотивом «конкуренция» на одном полюсе (вес по фактору – 0,853), и мотив-стимул «коллектив» со смыслообразующим мотивом «кооперация» - на другом (вес по фактору + 0,82). Данный фактор интерпретировался как «Я – Мы в рамках управления коллективом». Это позволяет судить не только о количественных различиях, заключенных в выраженности мотивов, но и о структурных различиях, отражающих связи между мотивами. Полученные данные раскрывают сферу отношений, в которой реализуется смыслообразующий мотив. Так для низкоуспешных руководителей среднего звена, стимулом к деятельности является сфера отношений в коллективе, а смыслом – конкуренция или кооперация. Высокоуспешных стимулирует к деятельности прежде всего сам труд управления с утилитарно-прагматическим мотивом добиться максимума эффективности либо труд стимулируется кооперацией с членами коллектива.

Проведенное исследование показало актуальность поставленной проблемы. Дальнейшая разработка этой проблемы позволит сформулировать стандарты проведения качественного профессионального отбора и формирования кадрового резерва на всех предприятиях энергетического комплекса.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях // Психологический журнал. – 1994. – № 1.
3. Дмитриева М.А. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. - Санкт-Петербург, 1991. - 448 с.
4. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. – Т. 1. – М., 1989. – 488 с.
7. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Изд-во «Логос», 1994. – 315 с.



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 электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 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 запятую – 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.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, 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 (после допуска статьи к печати).

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

2009

ТОМ 6 № 2

Сдано в набор 31.10.09. Подписано в печать 11.11.09.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. — __,__. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 124/09.

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