

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 6 № 5

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

4

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Косикова Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения

7

Берберян А.С. Активизация самостоятельной работы студентов на основе экзистенциально-гуманистической концепции личностно-центрированного обучения в вузе

15

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шкурко Т.А. Гетерохронность динамики различных видов отношений личности в процессе социально-психологического тренинга

23

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Волков А.А. Личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности: результаты эмпирического исследования

32

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Воскобоев А.И. Педагогические особенности убеждающих воздействий в учебном процессе

40

Альперович В.Д. Влияние значимых жизненных событий взаимодействия с другими на возникновение кризиса системы отношений личности

44

Анненкова Е.А. Личностные детерминанты оценки тяжести трудных жизненных событий и выбора стратегий совладания

49

Кадыкина Н.М. Психологические особенности смысловой саморегуляции банковских служащих среднего звена в период экономического кризиса

52

Павлова Т.А. Особенности развития профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов в процессе их профессиональной деятельности

57

Савенкова И.В. Особенности доверия к себе у подростков, имеющих приводе в милицию

61

Туливетров С.Н. Особенности адаптации молодых специалистов к специфике организации

65



Наши авторы



Абакумова Ирина Владимировна

член-корр. РАО, зав. кафедрой общей психологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217
Служебный телефон: (863) 243-07-11
E-mail: general@psyf.rsu.ru



Косикова Людмила Валентиновна

педагог психолог в МОУ СОШ № 46 г. Ростова-на-Дону
Служебный адрес: 344069, г. Ростов-на-Дону, ул. Тимошенко, д. 30
Служебный телефон: (863) 278-19-05
E-mail: kosikova_l@mail.ru



Шкурко Татьяна Алексеевна

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: shkurko@rsu.ru



Берберян Ася Суреновна

декан факультета психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета, доцент, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 375000, г. Ереван, ул. Эмина, 123
Служебный телефон: (10-374-10) 21-14-73
E-mail: aspsy@inbox.ru



Волков Александр Александрович

доцент кафедры общей психологии Института Дружбы народов Кавказа, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 355008, г. Ставрополь, пр. К. Маркса, 7
Служебный телефон: (8652) 28-25-00
E-mail: idnk@mail.ru



Анненкова Елена Александровна

директор по качеству ООО «Агентство Арсенал»
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, пер. Крепостной, 131, оф. 34
Служебный телефон: (863) 200-99-43
E-mail: elena_annenkova@mail.ru



Воскобоев Александр Вячеславович

преподаватель кафедры боевой подготовки Ростовского юридического института МВД России
Служебный адрес: 344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Ерёменко, 83
Служебный телефон: (863) 278-63-53
E-mail: info@ruimvd.ru



Кадякина Наталья Михайловна

менеджер по персоналу ОАО КБ «Центр инвест»
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Соколова, д.62,
Служебный телефон: (863) 250-99-10
E-mail: magicalnat@mail.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



Альперович Валерия Дмитриевна

аспирант 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: valdmalp@rambler.ru



Савенкова Ирина Витальевна

методист УМО в Азовском технологическом институте Донского государственного технического университета
Служебный адрес: 376780, г. Азов, ул. Промышленная, 1
Служебный телефон: (86342) 5-43-60;
E-mail: ira.znam@mail.ru



Павлова Татьяна Анатольевна

соискатель кафедры педагогической психологии Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева
Служебный адрес: 357190, КЧР, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29
Служебный телефон: (87879) 4-20-13, 2-73-37
E-mail: kcsu@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Абакумова И.В., Косикова Л.В.

В предлагаемой статье представлен материал по проблеме включенного (инклюзивного) образования в нашей стране, анализируются результаты исследования специфики ценностно-смысловой сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: образовательная интеграция, включенное образование, смысловая сфера, смысложизненная концепция, смысловые стратегии.

В проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2009) отмечается, что особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с отклонениями в поведении, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Происходящие социально-экономические преобразования в стране, активизация социальной политики по демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями.

Одним из путей реализации этой задачи является образовательная интеграция или включенное обучение (совместное получение образования обычными детьми и детьми с ограниченными возможностями), которое обеспечивает доступность образования для всех и выступает средством социальной интеграции.

В международной практике старый термин «интегрированное образование», описывающий данный процесс, был заменен термином «инклюзивное образование», «включенное образование».

Переход к включенному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975). Однако, чтобы Россия стала страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять Закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, а иметь благоприятное



общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов.

В настоящее время в стране насчитывается 617 тыс. детей-инвалидов, среди них обучается на дому около 34 тыс. детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема социальной интеграции детей с нарушением развития является одной из важнейших научно-практических проблем, привлекающих к себе внимание отечественных (И.М. Гилевич, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Т.В. Пельмская, Л.И. Тигранова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) и зарубежных (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Д. Лауве и др.) ученых. В качестве приоритетного определяется психолого-педагогический аспект проблемы включенного обучения, к которому, прежде всего, относится выделение условий, способствующих эффективной интеграции. Специалисты отмечают, что проблема интеграции является сложной, многомерной, включающей много составляющих. Прогнозируются социальные трудности, заключающиеся в преодолении распространенных предрассудков и педагогических стереотипов, и организационные трудности, связанные с созданием так называемой безбарьерной среды, обеспечения не только эффективного, но и экономного пути развития образования детей с ограниченными возможностями. Особую актуальность приобретают исследования общественного мнения о проблемах образования, представлений школьников, их родителей, учителей о достоинствах и недостатках образования детей с ограниченными возможностями в условиях специальных образовательных учреждений и совместного обучения с обычными детьми.

Одной из актуальных проблем включенного обучения является изучение смысловой сферы детей и подростков с ограниченными возможностями. Исследование этой проблемы дает обширный материал для понимания личности подростков, что необходимо для последующего интегрирования их в общество. Актуализация проблемы смысла связывается с теми огромными изменениями, которые произошли в обществе и которые поставили перед человеком сложнейшие вопросы самоопределения, самооценки в новой исторической действительности. Смысловая сфера направляет поведение человека, определяет развитие личности, ее интересы, выбор жизненного пути, самоопределение человека, актуализируя его потенциал в будущем. Каждый человек имеет свою особенную, постоянно изменяющуюся и развивающуюся личностно-смысловую сферу, которая определяет большую склонность к той или иной смысложизненной концепции, что в свою очередь может определять выработку особых смысловых стратегий в процессе познания и взаимодействия с окружающим миром.

В ряде исследований по общей и педагогической психологии (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Е.В. Ключко и др.) отмечается, что в качестве важнейших факторов развития личностной сферы ребенка можно рассматривать его смысловые характеристики, уровни развития его смысловых образований. И.В. Абакумова определяет индивидуальную смысложизненную



стратегию как сформировавшуюся в ходе онтогенеза на основе ментального опыта систему личностных образований индивида, позволяющую оптимизировать или минимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляющуюся в отношении к цели, процессу, результату деятельности, а также в отношении к жизни и к самому себе [1].

Смысложизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, она может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой. Период подросткового возраста наиболее восприимчив к социальным изменениям (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

В этом возрасте происходит «овладение внутренним миром», «возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознаётся подростком» [2]. У подростков создаются предпосылки для становления представлений о смысле жизни, поскольку это возраст открытия своего «Я», оформления личности, с одной стороны, и возраст оформления мировоззрения – с другой. В подростковом возрасте происходит интенсивное развитие смысловых ориентиров, совершенствование смысловых ориентаций, созревание общей направленности личности. Внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают самостоятельность, которая может переходить в сверхценность; самосознание вызывает стремление к самоутверждению и самовоспитанию. Многие исследователи отмечают, что наибольшим достижением этого периода является бурное развитие рефлексии – осознание себя и возможных преобразований в окружении и самом себе. Благодаря развивающейся рефлексии закрепляются и совершенствуются осознаваемые установки личности, обретающие мотивирующую силу в организации и самоорганизации поведения подростка. По мере все большей представленности установок личности и исповедуемых ею ценностей в рефлексивном опыте растет значение влияния собственно личностных сил развития, таких как самооценивание, самопрятие, прятие других, социальная направленность личности, стремление к доминированию, выраженность интернальности в решениях и действиях и др.

М.А. Фризен отмечает, что в зависимости от открытости личности новому опыту возможно выделение двух типов развития смысловой сферы в подростковом возрасте: продуктивного и репродуктивного. Смысловая сфера, развивающаяся по продуктивному типу, может быть отнесена к классу активно-творческих, она характеризуется открытостью, рефлексивностью, как следствие, упорядоченностью, нестереотипностью, гармоничностью, «готовность следовать зову потенциально», то есть ставить и решать задачи на смысл, внутренней простроенностью генерализованных смыслов, гибкостью центрации сознания. Репродуктивному способу соответствует смысловая сфера, отличающаяся жесткой центрацией сознания и закрытостью, что может вести к ее дисгармоничности, малому объему нестереотипных смыслов, их неупорядоченности, преобладанием защитных механизмов



над механизмами смыслообразования и смыслотворчества в случае возникновения задач на смысл [6].

Но если здоровый ребенок имеет возможность пробовать окружающую действительность, ошибаться, самостоятельно или с помощью взрослых исправлять ошибки, благодаря современным условиям общаться с разными людьми и создавать более адекватный образ будущего, при стремлении к которому будут формироваться необходимые личностные качества, то дети с проблемами в развитии часто лишены таких возможностей. Само заболевание, отношение окружающих и часто неправильный стиль воспитания дают искаженный образ будущего.

Изучение научной литературы и практики обучения детей с ограниченными возможностями позволили выявить ряд противоречий:

- между необходимостью организации включенного обучения детей с ограниченными возможностями и недостаточной разработанностью научно-теоретической и методической базы обучения этих детей;
- между потребностью детей с ограниченными возможностями здоровья в комплексной психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и отсутствием исследований об особенностях смысловой сферы таких детей, что затрудняет создание системы индивидуально-личностной поддержки их в процессе обучения и воспитания.

Целью нашего исследования является выявление специфики ценностно-смысловой сферы подростков и разработка системы их психолого-педагогического сопровождения в условиях включенного обучения.

В исследовании приняли участие школьники-подростки 10 общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону, находящиеся на домашнем обучении (всего 74 чел). Учащиеся, находящиеся на домашнем обучении, представляют собой неоднородную группу: по принадлежности к определённой нозологической группе (неврологические заболевания, двигательные и сенсорные ограничения, соматические заболевания), возрасту и включённости в обучение (дети, которые учатся по общей программе, но расписание уроков не такое жесткое, как в школе, дети, вынужденные несколько раз в год проходить лечение в больнице (заболевания эндокринной системы) и дети-инвалиды, обучающиеся в обычном классе.

В настоящем исследовании использовались стандартизированные методики и методики проективного типа. Для выявления системы субъективных ценностей использовались тесты «Автопортрет», «Образ мира» (Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина) [5]. В рамках психометрического подхода к смысловой реальности учащихся были использованы: методика, основанная на методе семантического дифференциала «Шкала аттитюдов ко времени» и «Атрибуция личностных качеств» (К. Муздыбаев) [4] и тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев) [3].

С помощью описанных выше методик оказалось возможным получить данные, позволяющие установить особенности смысловых структур личности подростков с ограниченными возможностями здоровья: их жизненные ценности,



содержательные аспекты самооценки, отношение к окружающему миру, эмоциональная оценка жизненных перспектив, локус контроля, смысловые стратегии.

Тест СЖО позволяет изучить особенности смысловой сферы учащихся, выделить уровень их смыслового развития как по интегрированному показателю – общая осмысленность жизни, так и по основным составляющим – смысложизненным ориентаций: цели в жизни, процесс жизни, локус контроля-Я и локус контроля-жизнь. Именно эти показатели оказывают влияние на личностное развитие подростков.

В результате обработки полученных данных по тесту СЖО было установлено, что в группе подростков с ограниченными возможностями (экспериментальная группа) интегрированный коэффициент осмысленности жизни и показатели по субшкалам: «цели в жизни», «процесс жизни», ЛК-Я и ЛК-жизнь значительно ниже (с достоверностью $p < 0,01$ по Mann-Whitney U Test), чем в контрольной группе (см. Таб. 1).

Таблица 1
Сравнительный анализ показателей данных по тесту СЖО

Группа учащихся	Показатели смысложизненных стратегий					
	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-Ж	ОЖ
Дети-инвалиды, посещающие школу	25,79	31,21	22,89	18,71	29,11	90,14
Дети, находящиеся в больнице	28,95	28,42	27,26	20,00	30,11	95,68
Дети, находящиеся на домашнем обучении	28,67	29,44	23,67	19,78	27,19	94,59
Контрольная группа	33,15	33,62	27,59	22,60	32,87	110,84

Для подростков с ограниченными возможностями здоровья в меньшей степени, чем для обычных школьников, характерны такие показатели смысловой сферы, как степень осмысленности жизненных проблем, наличие целей в будущем, эмоциональная насыщенность жизни, представление о себе как о сильной личности, способной конструировать и реализовывать те или иные планы, контролировать возникающие ситуации. Это может свидетельствовать о более пассивной позиции подростков с ограниченными возможностями в различных жизненных сферах, определённой личностной регрессии. В зависимости от включённости в обучение у подростков складывается различное отношение к жизни, вырабатывается особая смысложизненная стратегия. Отличия смысложизненных стратегий связаны с различным отношением к процессу, результату и цели деятельности, а также в общем показателе – отношении к жизни.

При сравнении составляющих смысловой сферы (цель, процесс, результат, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь) выделились следующие важные компоненты смысложизненных стратегий у подростков, находящихся на домашнем обучении, и у детей-инвалидов. Первую позицию занимает процесс. Различие в составляющих их смысложизненной стратегии заключается в ориентации на цели жизни и стремлении контролировать её и принимать самостоятельные решения.



Подростки, находящиеся на домашнем обучении, в большей степени придают значение целям в будущем, чем дети-инвалиды. У подростков, проходящих лечение в больнице, на первом месте локус контроля – жизнь. Их отличает вера в способность управлять своей жизнью, что может говорить о некоторой степени самоуверенности и желании внешне показать себя сильными личностями.

Во всех трёх группах стремлению построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, а также контролировать события собственной жизни придается минимальное значение. Этому аспекту следует придать особое внимание в коррекционной работе с данной группой подростков.

Основой смысловой стратегии учащихся, находящихся на домашнем обучении и детей-инвалидов, является настоящее, чтобы скрыть свою неспособность контролировать жизнь, цели и результаты. Характерной особенностью смысловой стратегии подростков с ограниченными возможностями является неверие в свои силы контролировать события собственной жизни. Они опасаются негативного влияния любых событий на свою жизнь. Это сочетается с внешним локусом контроля – экстернальностью, то есть, склонностью объяснять основную часть жизненных неудач внешними обстоятельствами. Подобное эмоциональное самочувствие оказывает негативное влияние на душевное благополучие, как родителей, так и их детей, на их отношения с окружающими и усиливает социально-психологические и личностные конфликты. Специфика социализации школьников с ограниченными возможностями здоровья состоит в снижении активности в сфере установления и изменения социальных отношений, увеличении риска дезадаптивных проявлений. Это может выразиться в росте эмоциональной напряженности, появлении неадекватных психологических защит (типа агрессии, депрессии и т.п.).

Для выявления вербализуемого отношения к жизни в целом была использована оценка своей жизни по биполярным шкалам (основанная на методе семантического дифференциала методика «Шкала аттитудов ко времени», адаптированная К. Муздыбаевым). Респондентам было предложено оценить свою жизнь по парам противоположных характеристик, поставив точку на шкале ближе к тому или иному полюсу. Шкалы изображались в виде одинаковых горизонтальных линий. Были предложены следующие шкалы для оценивания жизни: приятная – неприятная, насыщенная событиями – бедная событиями, опасная – безопасная, прекрасная – ужасная, полная надежд – безнадежная, быстро проходящая – долго тянущаяся, легкая – трудная, успешная – неудачная, интересная – скучная, светлая – темная, свободная – несвободная, бессмысленная – осмысленная, активная – пассивная, управляется мной – управляется другими людьми.

Учащиеся, находящиеся на домашнем обучении, оценивают жизнь противоречиво. Она представляется им насыщенной событиями, полной надежд, но в то же время проявляется тенденция к оценке жизни нейтрально, в особенности по шкалам «прекрасная – ужасная», «успешная – неуспешная», «управляется мной – управляется другими людьми». Наиболее часты негативные оценки жизни по шкалам «лёгкая – трудная», «быстро проходящая – долго тянущаяся», «безопасная – опасная» (см. рис. 2).

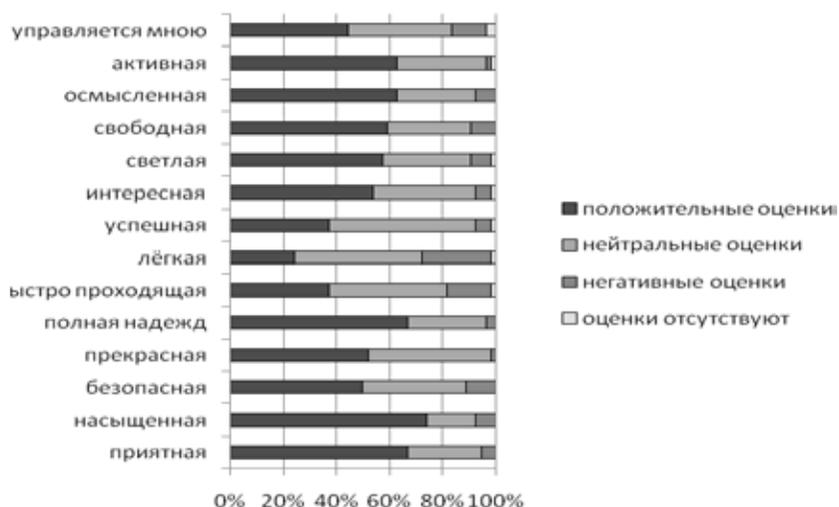


Рисунок 2. Оценка жизни подростками, находящимися на домашнем обучении

В процессе исследования было установлено, что специфические особенности смысловой сферы подростков с ограниченными возможностями детерминированы нарушениями, вытекающими из биологического характера состояния здоровья и нарушениями, возникающими в ходе социального развития ребенка, его взаимодействия с окружающим миром. Эти особенности проявляются в отношении к окружающему миру (недостаточная степень осмысленности смысложизненных проблем, проявление пассивной позиции в различных жизненных сферах, слабая эмоциональная насыщенность жизни); во взаимоотношениях с микросоциумом (социальная индифферентность, отгороженность, тенденция к ограничению социальных контактов, недостаточный уровень развития коммуникативных навыков); в содержательных аспектах самооценки (неадекватность самооценки, затруднения в эмоционально-ценностном отношении к себе, неверие в свои силы); в структуре жизненных ценностей (искажение субъективного образа мира, эмоциональная оценка жизненных перспектив, отказ от ответственности за себя и других); во внешнем локусе контроля (несамостоятельность, неумение контролировать события собственной жизни, зависимость жизненных планов от организации обучения).

Развитие смысловой сферы подростков с ограниченными возможностями, их смысложизненные ориентации определяются факторами их жизнедеятельности и изменяются под влиянием условий, создаваемых в процессе включенного обучения.

Система психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями в условиях включенного обучения может быть организована



по следующим направлениям: определение целей и приоритетов психолого-педагогической помощи подросткам; комплексная диагностика здоровья и особенностей личностного развития ребенка специалистами разного профиля; выбор содержания и образовательных технологий обучения, направленных на актуализацию мотивационно-смысловой сферы подростков с учетом их возможностей; организация процесса обучения в соответствии с индивидуально-личностными особенностями ученика; повышение психолого-педагогической квалификации специалистов, работающих в системе включенного обучения.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: Смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2003.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. – Т.3. – М., 1984. – С. 327–328.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
4. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том VII. – № 1. – 2004. – С. 175–189.
5. Романова Е.С., Потёмкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992.
6. Фризен М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005.



АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Берберян А.С.

В статье рассматриваются актуальные проблемы исследования самостоятельной работы студентов как высшей формы учебной деятельности, а также приведены результаты эмпирического исследования. Особое внимание уделяется роли самостоятельной работы в личностном и профессиональном самоформировании.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, личностное и профессиональное самоформирование, личностно-центрированная концепция обучения.

Сфера образования, оперативно реагируя на все изменения в обществе, принимает на себя вызовы времени, модернизируя систему образования и вооружая нынешнее поколение современными знаниями и технологиями, «дает ему переломный толчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни» [1, с. 71], тем самым, обеспечивая его конкурентоспособность на международном рынке. Кардинальное значение для сферы высшего образования имеет провозглашенный С.Д. Смирновым принцип: от деятельности к личности, который содержит мощный потенциал реализации в практике высшей школы [7]. Интересной с точки зрения концептуального подхода и технологических разработок к развитию личности представляется идея развития «культуры достоинства» А.Г. Асмолова [3].

Гуманистическое личностно-центрированное вузовское обучение утверждает обучающегося в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Технология личностно-центрированного обучения вбирает в себя достижения гуманистических мировоззренческих идей и демократического образа жизни. Она основана на распространении идей гуманизации образования, согласно которым человек признается высшей ценностью (С.Р. Rogers, 1961; А. Maslow, 1968, 1975; R. May, 1983; V.E. Frankl, 1988; J.F. Bugental, 1981; M. Boss, 1982; L. Binswanger, 1962; Н.А. Бердяев, 1990).

Практика гуманистической мысли отражает конкретные формы и методы личностно-ориентированного обучения (С.Д. Смирнов, И.В. Абакумова, 2006; П.Н. Ермаков, 2006; А.Г. Асмолов, 2002; Д.А. Леонтьев, 2006; И.С. Якиманская, 1996; И.Б. Котова, А.В. Петровский, 1997; В.В. Сериков, 1997 и др.). В обобщенном виде они могут быть представлены по следующим параметрам: дифференциация учебно-воспитательной деятельности; индивидуализация процессов воспитания и обучения; создание благоприятных условий для развития способностей каждого воспитанника; формирование однородных по совокупности признаков гомогенных



групп; комфортность учебно-воспитательной деятельности; социальная безопасность, защищенность обучающихся; вера в ученика, его силы и возможности; принятие ученика таким, какой он есть; изменение целевой установки учебного процесса; обоснованность уровня развития каждого обучающегося; переориентация внутренних личностных установок преподавателя; усиление гуманитарного образования. Преимущества обучения по данным критериям весьма привлекательно сформулированы; среди преподавателей находятся немало энтузиастов и сподвижников, желающих следовать этим принципам.

Однако реалии армянской образовательной системы не позволяют использовать в чистом виде предлагаемые технологии: преподаватель не свободен в выборе методов и форм обучения. В реальной учебной деятельности преподаватель вынужден ориентироваться и во главу своей деятельности поставить успеваемость как результат, и дисциплину как атмосферу исполнительства и комфорта. Значимые аспекты лично-центрированной технологии, внедряемые в практику армянской реальности, – гуманизация учебно-воспитательного процесса, поворот к личности обучающегося, внедрение конкретных методов и приемов, облегчающих и ускоряющих обучение [2]. Мы постараемся в соответствии с собственной концепцией и моделью вузовского обучения расставить акценты следующим образом:

- 1) цель лично-центрированного обучения – акцентирование внимания на развитии ценностно-смысловой сферы;
- 2) отход от концепции формирования личности и утверждение концепции содействия ее развитию;
- 3) студент – субъект не учения, а жизни;
- 4) работа преподавателя направлена на удовлетворение потребностей личности;
- 5) справедливость в действиях преподавателя;
- 6) действенная помощь преподавателя, а не показной интерес к личности студента;
- 7) движущие силы учебно-воспитательного процесса – взаимодействие личности с личностью;
- 8) усиление диалогового характера общения преподавателя со студентами;
- 9) духовное общение со студентами;
- 10) лично значимая цель деятельности;
- 11) знание пути достижения цели;
- 12) выбор индивидуальной траектории развития;
- 13) положительная оценка, поддержка со стороны преподавателя;
- 14) возможность выбора;
- 15) собственная ответственность студента;
- 16) изучение личных качеств студентов и динамики их развития;
- 17) поддержка положительных тенденций в развитии личности;
- 18) помощь в преодолении отрицательных тенденций.

Нужно отметить, что следование этим принципам приводит к изменениям в личностной сфере участников учебно-воспитательного процесса, которые,



в свою очередь, диктуют необходимость подготовки, способствующей самосовершенствованию в процессе жизнедеятельности. Технология формирования гуманистической позиции приводит естественным образом к технологии саморазвития. Программа саморазвития преподавателя обязательно содержит оценку психолого-педагогических способностей развития, нравственно-ценностной сферы, прогностических умений.

На практике обычно большинство преподавателей в вузе хорошо подготовлены к обучению студентов и недостаточно – к их профессионально-личностному развитию; они активно включены в процесс обучения, но сознательно самоустраиваются от участия во втором. Преобладающее большинство опрошенных преподавателей считает, что для участия в профессиональном развитии студентов надо работать во внеаудиторные часы, на что у них нет ни времени, ни сил, ни стимулов. В действительности такое мнение свидетельствует о неадекватном представлении преподавателей об организации и методике учебно-воспитательного процесса, не требующем дополнительных затрат времени. Важнейший источник максимальной интенсификации учения обучающихся и помощи в профессиональном самоформировании – активизация самих студентов. Все компоненты профессионализма – всегда продукт собственных усилий обучающихся. Ошибочно представление преподавания как передачи готового знания, а обучения как воспроизведения и запоминания, (нечто вроде «учебной воронки», в которую «заливают» знания) – это своего рода психолого-педагогический примитивизм. Обучение эффективно, когда представляет собой активную, психологически насыщенную деятельность обучающегося именно как самостоятельной личности. Важно, чтобы побуждения к полноценному овладению профессионализмом возникали не под нажимом извне, а порождались бы психологически, личностно, «изнутри». Образовательная система создает условия для обучения, приводящие к необходимым профессиональным изменениям в личностном развитии студента. Но решающей является активность самого субъекта обучения – студента, характеристики этой активности. Каждый оказывается в итоге образованным настолько, насколько занимается сам, и развитым как личность настолько, насколько стремится быть личностью. Необходимо создать систему стимулов к самоформированию, ибо невозможно сделать человека таким, каким он не хочет быть. Немаловажно обеспечить такой стиль работы в вузе, при котором все думают не о том, как заставить студента учиться, а о том, как создать такую обстановку, чтобы ему самому хотелось учиться. Без желания учиться обучение психологически приобретает для студентов характер внешне навязанной и чуждой его интересам работы, нужной только самим преподавателям.

Наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности представляет самостоятельная работа студента. Именно в ней более всего могут проявляться его мотивация, самоорганизованность, самоконтроль и творческие способности. Именно самостоятельная работа, на наш взгляд, может служить основой перестройки позиций студента в учебном процессе с позиции пассивного потребителя на позицию активного творца.



В настоящее время самостоятельная работа обучающихся является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в вузе. В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Б.П. Есипов, В.А. Козаков, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова и др.), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности, однако особого внимания требуют вопросы мотивационного, процессуального, технологического обеспечения самостоятельной, аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов. При достаточно многостороннем освещении вопросов этой проблемы психологическая сторона остается наименее представленной. Определение самостоятельной работы нуждается, на наш взгляд, в более четком формулировании. В общем случае, это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала, с зарождением самостоятельной мысли, с познавательной активностью студента как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии. В данной трактовке самостоятельная работа – более широкое понятие, чем домашняя работа. Она должна рассматриваться как специфическая, высшая форма учебной деятельности, форма самообразования, свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность [4], осознанная таким образом самим студентом.

Высшая школа отличается от средней главным образом – методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. В зависимости от типа задач в учебной деятельности различают репродуктивный уровень самостоятельной деятельности (выполнение заданий по образцу); реконструктивный уровень (составление плана, тезисов, рефераты) и творческую самостоятельную работу, требующую новых подходов к решению проблем [6].

Мы считаем, что подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Основное отличие самостоятельной работы от «внеурочной», «домашней» состоит в том, что в ее основе всегда лежат новые познавательные задачи. Естественно, нельзя рассчитывать на то, что истинно самостоятельной работой будут заниматься все, это было бы нереально, но создание условий и предпосылок для развития познавательных интересов студентов – есть проявление развивающего обучения в полном смысле этого слова. Требования добровольности, активности, участия студентов целесообразно поставить в основу организации самостоятельной работы студентов. Проблема упирается в формирование мотивации познавательных интересов, в организацию саморегуляции.

Мы провели эмпирическое исследование со студентами младших и старших курсов факультетов «Психология», «Экономика», «Туризм и реклама» РАГУ (Российско-Армянского государственного университета) с целью определения ценностно-профессиональной ориентации личности студента.



Среди факторов, мешающих раскрыть потенциал и достичь высокой академической успеваемости, студенты единодушно произвольно назвали лень. В самом общем виде лень – это реакция личности на несоответствие требованиям ситуаций субъективному смыслу этих требований. Внешне эта реакция проявляется как отказ или уклонение от деятельности, а внутренне – как переживание невозможности устранить требуемое соответствие. Психодиагностический комплекс, выявляющий особенности проявления лени, включал методики: «Самооценка лени», «Незаконченные предложения», «Ассоциативный эксперимент», рисуночная проба «Моя лень», анкета «Саморегуляция». По результатам исследования, проведенного со студентами различных факультетов РАГУ, лень выступает как многоаспектный жизненный феномен, имеющий положительный и отрицательный смысл. Чаще всего лень связывается с ощущением состояния расслабления; ассоциативный ряд включает такие понятия, как отдых, развлечения (66 %), как норма жизни (25 %), реже – как кризис и искушение (8 %), и ни разу – как символ свободы и счастья. Индекс самоидентификации – 3,1 – степень осознанности собственной лени достаточно выражена. По шкале измерения лени данные результаты подтверждаются. По данным исследования причинами лени являются:

- отсутствие интереса – 58,3 %,
- особенности состояния – 41,6 %,
- дефицит возможностей – 0 %,
- внешнее давление – 0 %.

Работоспособность и устойчивость к монотонии сравнительно низкая. В учебной деятельности проявляется низкая способность к преодолению лени за счет саморегуляции, в сфере развлечения достаточно выражена способность в преодолении лени, достаточно высокий уровень саморегуляции.

Склонность к лени как нарушение саморегуляции, на наш взгляд, определяется отсутствием желания проявить активность, что связано, в свою очередь, с отсутствием познавательных интересов, несформированной готовностью к обучению, неумением использовать приемы саморегуляции в учебной деятельности.

Очевидно, что в процессе организации самостоятельной работы должна быть принята во внимание специфика самого учебного предмета. В то же время организация самостоятельной работы поднимает целый ряд вопросов, касающихся готовности студентов как субъектов деятельности.

В ходе эмпирического исследования по результатам разработанной нами анкеты мы выявили, что большинство студентов признают, что не умеют правильно организовать и распределять свое время. Результаты анкеты «Планирование» выявляют особенности планирования студентами временной перспективы, отражающего личностный ценностно-смысловой аспект времени. Незначительное количество студентов в обеих группах, планирующих на «сейчас», следовательно, менее концентрирующихся на данном промежутке времени, чем те, кто планирует на год, неделю.

Приемы осмысления, переработки, интерпретации и фиксации необходимой учебной информации вызывает у студентов существенные затруднения.



Но дело в том, что знание приемов обучения не является достаточным условием для эффективной самостоятельной работы. Эта способность самопроизвольно формируется только у студентов, обладающих положительной учебной мотивацией. К приемам обучения, стимулирующим личностное и профессиональное самоформирование, относятся:

- приемы культуры чтения (так называемого «динамического чтения»), культуры слушания;
- приемы краткой и рациональной записи (планы, тезисы, конспекты, аннотации и т.д.);
- общие приемы запоминания (приемы мнемотехники, структурирования учебного материала);
- приемы сосредоточения внимания, основывающиеся на использовании студентами различных видов самоконтроля;
- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическим материалом, справочными каталогами);
- приемы подготовки к экзаменам, зачетам и различным видам работ;
- приемы эмоциональной саморегуляции;
- приемы рациональной организации времени, разумного чередования труда и отдыха.

Нам думается, что необходимо совместно с преподавателями составить специальные программы обучения самостоятельной работы, включающей определение цели самостоятельной работы, диагностирование собственных познавательных способностей, интеллектуальных, личностных и физиологических возможностей, объективную оценку временного параметра.

Студенту в вузе необходимо осмысление своих задач по самоформированию, по воплощению их в четко выраженный, интенсивно и оптимально осуществляемый лично обучающими процесс, который должен быть важнейшей и плодотворной частью всего образовательного процесса. Исходная проблема заключается в зарождении и всемерном усилении мотивов к профессиональному самоформированию обучающихся в намеренном, сознательном и постоянном «встревоживании внутренних источников саморазвития» [5].

В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

- 1) мотивированность учебного задания;
- 2) осмысление познавательных задач, раскрытие смыслов научных понятий и категорий;
- 3) определение видов консультационной помощи (установочные, тематические, проблемные консультации);
- 4) выявление логических связей, определение практической значимости.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов.



1. Репродуктивный уровень – самостоятельная работа выполняется по образцу.
2. Реконструктивный уровень – могут выполняться рефераты.
3. Творческий, поисковый уровень – решение учебно-исследовательских заданий, курсовых и дипломных проектов.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимо сочетание всех уровней самостоятельной работы.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые формы самостоятельной работы. Традиционная, т. е. самостоятельная работа, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени и удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины – в лаборатории или мастерской. Другой вид самостоятельной работы – аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию. В настоящее время наметилась тенденция к разработке третьего, промежуточного варианта самостоятельной работы, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий [6].

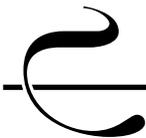
Нижеприводимые рекомендации помогут преподавателям найти индивидуальный подход к студентам с различными характерологическими данными:

- аудиторные занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы студентами (СРС) и предусмотреть усложненные задания для учащихся, подготовленных лучше;
- необходим регулярный контроль успешности выполнения СРС и индивидуальные консультации преподавателя. Здесь принципиальное значение имеет личное педагогическое общение преподавателя со студентом;
- для успешности СРС необходимы четкие методические указания по ее выполнению. В начале семестра преподаватель на первом же занятии должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и самоконтроля СРС. Графики самостоятельной работы необходимы на младших курсах, на старших курсах студентов нужно приучить к планированию собственной работы;
- пакет домашних заданий к практическим занятиям по любой дисциплине должен содержать все типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля; перечень понятий, фактов, законов и методов, знание которых необходимо для овладения планируемыми умениями, с указанием того, что нужно знать наизусть;
- пакет заданий целесообразно выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи;
- при изучении любой дисциплины желательно проводить «входной контроль», лучше всего используя АОС. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях;
- задания для СРС могут содержать две части – обязательную и факультативную, рассчитанную на более свободный выбор.



Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. – Ростов-на-Дону, 2006.
2. Асланян А.А. Развитие высшего образования в Армении. – Ереван, 2007.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 1997.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
6. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону, 1998.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М., 2003.



ГЕТЕРОХРОННОСТЬ ДИНАМИКИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Шкурко Т.А.

Статья посвящена изложению исследования динамики отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга. Статья содержит введение в проблему динамики отношений, основные понятия и процедуру проведенного исследования, а также обсуждение полученных результатов. Результаты исследования подтверждают гипотезу о гетерохронности изменений различных видов отношений в процессе тренинга. В статье проанализирована динамика различных отношений личности (к другому, к себе, к группе; осознаваемых и неосознаваемых отношений) и их основных параметров: знака, интенсивности, модальности, дифференцированности, взаимности, в результате чего выделены профили изменений формально-содержательных параметров отношений личности, а также типы гетерохронности изменений параметров различных видов отношений. Также в работе выявлены и описаны комплексы социально-психологических, личностных и потребностно-когнитивных характеристик человека, обуславливающие динамичность различных видов отношений.

Ключевые слова: гетерохронность, динамика отношений, факторы динамики отношений, параметры отношений, гетерохронность динамики отношений, танцевально-экспрессивный тренинг.

Введение

Проблема динамики отношений личности – одна из ключевых, фундаментальных проблем социальной психологии. Анализируя исследования различных видов отношений личности и их динамики [13], можно выделить два взаимосвязанных вектора современных исследований. Во-первых, это изучение самой динамики отношений, понимаемой как изменение во времени их основных параметров. Анализ литературы показывает, что динамика различных с точки зрения направленности – объектности отношений человека (к себе,



к другому, к группе), а также таких параметров отношений, как знак, модальность, интенсивность, осознанность, взаимность, изучены достаточно хорошо. Но, как правило, эти виды отношений и их параметры исследуются вне взаимосвязи друг с другом.

Во-вторых, это изучение влияния различных факторов на динамику отношений личности. На пути решения данного вопроса в психологии накоплено значительное количество фактов. Можно выделить четыре группы факторов, опосредующих возникновение и динамику отношений личности (к себе, к другому, к миру): факторы, детерминирующие становление и развитие системы отношений человека в онтогенезе; «личностные» факторы, к которым относятся различные свойства субъекта отношений; «ситуативные» факторы, которые включают в себя фактор времени; экологический фактор; фактор пространственной близости; культурно-исторический фактор и иные факторы. Данная группа факторов в психологии называется также «внешней детерминацией», что подчеркивает обусловленность динамики отношений рядом независящих от субъекта переменных. К четвертой группе факторов формирования и динамики отношений относятся процессы групповой динамики.

Отдельным направлением исследований в социальной психологии является изучение динамики отношений в процессе социально-психологического тренинга. Эти исследования имеют не только прикладное значение, но и большую теоретическую ценность. Они позволяют расширить и углубить существующие представления о динамике различных видов отношений, глубже понять особенности функционирования отношений как целостной динамической системы связей личности в ограниченном времени и в ситуации, приближенной к лабораторному эксперименту. В рамках подобных исследований круг действующих на динамику отношений факторов четко ограничен – это социально-психологический тренинг, с одной стороны, и личностные особенности его участников – с другой. Исходя из приведенной выше классификации факторов динамики отношений, это групповой и личностный факторы. Традиция изучения влияния на личность сочетания этих двух групп факторов сложилась в социальной психологии еще со времен экспериментов Соломона Аша, выяснившего, что конформность поведения личности – не только результат влияния группы, но и функция личности.

На наш взгляд, теоретическая значимость таких исследований на сегодняшний день недостаточно оценена в силу переноса акцента в данных исследованиях на изучение в первую очередь «позитивного» вектора динамики отношений, то есть изменения отношений в сторону большей позитивности, осознанности, глубины и т.п. Эта тенденция оправдана тем, что многие авторы апробируют разработанные ими программы тренингов и выяснение эффектов данной программы (как «ядерных», так и «сопутствующих» – термины Л.А. Петровской [8]) является одной



из задач исследования. Тем не менее, еще в работах Б.Г. Ананьева [1] и П.К. Анохина [2] показано, что одной из основных характеристик психического развития человека является гетерохронность.

Гетерохронность (от греч. heteros различный, chronos время) – разновременность созревания разных систем организма или разных признаков в пределах одной системы [4]. В биологии, нейрофизиологии, физиологии, педагогике, медицине, геронтологии и других науках накоплены многочисленные данные о гетерохронности фаз развития отдельных органов и структурных образований вследствие того, что темпы их роста и инволюции, длительность каждой фазы развития оказываются различными [9]. В настоящее время исследователи говорят не только о гетерохронности биологических и психофизиологических процессов, но и гетерохронности социальных и психологических явлений [3].

Как же в действительности изменяются различные отношения участников социально-психологического тренинга, каковы закономерности этих изменений и каким образом в этих изменениях проявляются фундаментальные свойства функционирования отношений личности как системы. Выяснение этих вопросов стало предметом отдельного экспериментального исследования, в рамках которого была изучена динамика отношений участников в процессе танцевально-экспрессивного тренинга. Танцевально-экспрессивный тренинг (ТЭТ) представляет собой новое направление социально-психологического тренинга, разрабатываемое нами совместно с В.А. Лабунской с 1992 года [6]. Создан этот вид тренинга на основе синтеза подходов современной танцевальной психотерапии и отечественного социально-психологического тренинга. В основу танцевально-экспрессивного тренинга положен личностно-динамический подход к экспрессии человека [5]. Основные теоретические положения, цели, задачи и полная программа тренинга представлены в ряде работ [6, 13].

Основные понятия и процедура исследования

Под динамикой отношений мы понимали изменение во времени их основных параметров под влиянием различных факторов. В качестве основного фактора динамики отношений в данном случае выступил танцевально-экспрессивный тренинг. Известно, что эффекты социально-психологического тренинга не одинаковы для каждого из его участников, так как различные социально-психологические воздействия по-разному преломляются через призму личности участников тренинга. Исходя из этого, в эксперимент была введена еще одна независимая переменная – социально-психологические, мотивационно-потребностные и когнитивные особенности участников тренинга – так называемый «личностный» фактор.

Под «параметром отношения» мы рассматривали такую характеристику отношений человека, которая является критерием сравнения различных



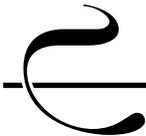
отношений в системе отношений человека, их измерения, анализа изменений отношений и выделения различных видов отношений. В нашей работе была поставлена задача комплексного изучения динамики различных видов отношений (отношения к другому, к группе, к себе) и их основных параметров: интенсивности, знака, модальности, дифференцированности, взаимности. Эти виды отношений и их параметры изучались нами на различных, осознаваемом и неосознаваемом уровнях. Такой подход, на наш взгляд, позволил выйти за пределы устоявшихся экспериментальных традиций изучения динамики отношений, а именно изучения преимущественно динамики межличностных отношений или отношений к себе, а также главным образом осознаваемых отношений.

Данный подход к динамике отношений определил выбор способа фиксации динамики. Так, в работе в качестве способа фиксации применялся лонгитудно-дискретный метод, а именно: фиксация параметров отношений через определенные промежутки времени. Подобный способ фиксации наиболее адекватен приведенному выше определению динамики отношений.

В соответствии с целями исследования был разработан блок методов, фиксирующих временную динамику видов и параметров отношений. На основе классификации видов отношений В.В. Столина [10] нами создана «Методика исследования осознаваемых отношений личности к каждому члену группы и к себе». Участникам группы предлагалось оценить свое отношение к каждому члену группы и к самому себе по трём 8-балльным шкалам: «симпатия-антипатия», «уважение-неуважение», «близость-отдаленность». Также был использован «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, который позволяет диагностировать неосознаваемые отношения личности к другому и к себе с учетом вышеперечисленных параметров отношений. В целях диагностики отношения личности к тренинговой группе, а также в целях актуализации осознания участниками тренинга себя как членов группы и своего места в системе групповых межличностных отношений в исследовании был использован модифицированный нами рисуночный тест «Я и группа» [11].

В соответствии с приведенным выше определением динамики отношений была выработана следующая процедура исследования: «Методика исследования осознаваемых отношений личности к каждому члену группы и к себе» и «Цветовой тест отношений» использовались 5 раз (до начала тренинга, после тренинга и в конце каждого второго занятия тренинга). Рисуночный тест «Я и группа» применялся 3 раза: до начала, в середине и после тренинга.

Продолжительность тренинга была 24 часа или 8 занятий по 3 часа. Занятия проходили с периодичностью 2 раза в неделю в течение месяца. Замеры производились на каждом втором занятии группы, то есть 1 раз в неделю. В результате применения данной процедуры исследования было сделано 1600 замеров различных параметров отношений участников тренинга.



Полученные данные нуждались в особых методах обработки, адекватных использованному в исследовании способу фиксации динамики отношений. Для обработки полученных данных были использованы методы ANOVA или методы Анализа Вариаций (двухфакторный дисперсионный анализ Фридмана, анализ знаковых рангов Уилкоксона). Эти методы позволяют не только установить причинно-следственные связи и определить значимость и степень происходящих изменений в отношениях личности, но также выстроить профили этой динамики.

Кроме того, в работе был использован ряд методов, позволяющих определить социально-психологические, потребностно-мотивационные и когнитивные особенности субъектов танцевально-экспрессивного тренинга, которые в нашем исследовании рассматривались в качестве второго фактора динамики отношений личности: 1) 16-факторный опросник Кеттелла; 2) опросник межличностных отношений В. Шутца; 3) методика свободной семантической оценки невербального поведения В.А. Лабунской; 4) социометрический тест. Замеры по данным методикам были сделаны 1 раз – до начала тренинга.

Объектом исследования явились участники 8 групп танцевально-экспрессивного тренинга. Это были реально существующие группы, которые на момент исследования уже имели сложившуюся систему межличностных отношений. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 91 человек в возрасте от 14 до 47 лет.

Общие выводы о динамике различных видов и параметров отношений в процессе танцевально-экспрессивного тренинга

Проведенное исследование позволило заключить, что в результате ТЭТ происходят значимые изменения формально-содержательных параметров различных видов отношений его участников. Эти изменения носят гетерохронный характер как внутри определенных видов отношений, так и между ними. Одновременно наблюдаются общие тенденции изменений параметров внутри определенного вида отношений. Ведущими тенденциями изменений различных видов отношений являются: 1) увеличение интенсивности выражения отношений к себе и другому; 2) снижение взаимности осознаваемых отношений; 3) уменьшение дифференцированности неосознаваемых отношений (за счет повышения позитивности отношений к себе и другим); 4) изменение отношения к группе от отношения к ней как к «нереферентной» к отношению к ней как к «референтной» группе (см. выделенные в одной из наших работ [11] типы отношений к группе); 5) динамика различных видов отношений имеет различные профили, среди которых ведущее место занимают позитивный «поступательный», позитивный «скачкообразный» и позитивный «Пи-образный».



С целью дополнительной проверки вывода о гетерохронности изменений различных видов и параметров отношений был проведен корреляционный, а затем факторный анализ показателей динамики отношений участников тренинга. Всего было выделено 25 показателей динамики различных видов отношений участников тренинга, отражающих различное соотношение таких основных характеристик динамики, как *направленность* и *степень изменений отношений* («динамичность отношений»).

Результаты факторного анализа различных показателей динамики позволили еще раз подтвердить гипотезу о гетерохронности изменений видов и параметров отношений в процессе танцевально-экспрессивного тренинга и выделить виды этой гетерохронности: 1) гетерохронность изменений осознаваемых и неосознаваемых отношений: интенсивная, гармоничная динамика осознаваемых отношений к себе и другому и значительно отстающая от нее динамика параметров неосознаваемых отношений к себе и другому; 2) гетерохронность изменений отношений к себе и другому: несоответствие динамики самоотношений и отношений к другому; 3) гетерохронность изменений параметров осознаваемых и неосознаваемых отношений: интенсивности, дифференцированности, взаимности; 4) гетерохронность изменений отношений друг к другу (параметр взаимности отношений).

На наш взгляд, различные виды гетерохронности изменений параметров отношений, «кажущаяся» негармоничность изменений системы отношений личности и есть ее реальное, нормальное функционирование, соответствующее представлениям о взаимосвязи развития различных видов отношений. Иными словами, несоответствие в динамике осознаваемых и неосознаваемых отношений, отношений к себе и другому, отношений друг к другу (взаимоотношений) и несоответствие в динамике параметров отношений является фундаментальной особенностью системы отношений личности. Было бы неправильным ожидать равномерного изменения различных параметров системы отношений участника в процессе тренинга. Так, изменения осознаваемого пласта отношений к себе и другому не обязательно связаны с аналогичными по темпам изменениями в области неосознаваемых личностью отношений, изменившееся отношение к члену группы не всегда сразу же приводит к аналогичным изменениям с его стороны и т.д. Тем не менее, в изменениях различных видов отношений и их параметров удалось выделить общие тенденции, что говорит в пользу гетерохронности, а не, например, отсутствия связи. Полученные данные, на наш взгляд, имеют особую ценность для ведущего танцевально-экспрессивного тренинга, так как позволяют прогнозировать эффекты для тренинговой группы и ее участников. Методы, использованные в исследовании, возможно с успехом применять для отслеживания процессов, происходящих в группе.



Индивидуальные различия в динамике отношений участников танцевально-экспрессивного тренинга

Мы рассмотрели динамику различных параметров отношений личности, фактором которой явился танцевально-экспрессивный тренинг. Были выявлены общие для всех участников тренинга тенденции в динамике отношений (к себе, к другому, к группе). В то же время были обнаружены индивидуальные различия в динамике отношений участников тренинга, которые опосредованы, главным образом, так называемыми «личностными» факторами: социально-психологическими, потребностно-мотивационными и когнитивными особенностями участников. В целях анализа взаимосвязей между показателями динамики различных видов отношений участников тренинга и их социально-психологическими и личностными характеристиками нами был осуществлен корреляционный анализ описанных выше показателей динамики и личностных параметров. Ниже приведены обобщенные выводы проведенного анализа.

1. Психологический портрет личности с динамической системой отношений (у которой произошли значительные изменения различных видов и параметров отношений) включает следующие характеристики: позитивный социально-психологический статус в группе; высокий уровень общительности; чувствительности и стремления к другим людям; стремление к экспериментированию в социальной жизни; высокий уровень импульсивности; развитый интеллект; большой объем и дифференцированность интерпретации поведения других людей (когнитивная сложность); высокая степень интенсивности потребности в установлении близких отношений и в контроле других людей.

2. Динамика различных видов отношений обусловлена различными комплексами социально-психологических и личностных особенностей субъекта отношения. Так, например, динамика осознаваемых отношений к себе, другому и взаимоотношений опосредована, в первую очередь, такими характеристиками субъекта этих отношений, как общительность, высокий социально-психологический статус в группе, радикализм, неуверенность, чувствительность, стремление к другим, доминантность, склонность к лидерству, нонконформизм, а также такой характеристикой когнитивной сферы, как объем интерпретации поведения и таким свойством интеллекта, как интеллектуальная подвижность.

Динамика неосознаваемых отношений к себе, другому и взаимоотношений опосредована доминированием в структуре личности иных черт, таких, как мечтательность, эмоциональная неустойчивость, доверчивость, чувствительность, стремление к другим, а также такой особенностью когнитивной сферы, как дифференцированное «видение» невербального поведения



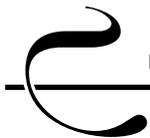
и рядом социальных потребностей – потребностью в близких отношениях и в контроле себя и других.

3. Характеристики личности, входящие в различные комплексы, имеют различную частоту связей с показателями динамичности тех или иных отношений. Наибольшее количество связей имеют: 1) общительность, высокий позитивный социально-психологический статус, большой объем интерпретации и динамичность отношений к другому; 2) самодостаточность, подозрительность, слабое развитие потребности во включении в различные социальные группы и динамичность самоотношений; 3) эмоциональная неустойчивость, дифференцированность интерпретации поведения, потребность в близких отношениях и в контроле себя и других и динамичность неосознаваемых отношений и самоотношений; 4) высокий социальный контроль, самоконтроль, большой объем интерпретации поведения и динамичность осознаваемых взаимоотношений; 5) смелость, мечтательность, напряженность потребности в близких отношениях и динамичность неосознаваемых взаимоотношений.

Эти данные говорят о том, что в зависимости от уровня развития определенных черт, свойств, их симптомокомплексов в структуре характеристик личности у участников танцевально-экспрессивного тренинга, у них происходят различные изменения в системе отношений, затрагивающие параметры, виды, уровни осознания, направленность на себя и других.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Анохин П.К. Очерки по психофизиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
3. Болотова А.К. Психология времени в межличностных отношениях // Время и развитие личности в онтогенезе. – М.: МПСИ, 1997. – С. 102-108
4. Гетерохронность // Система федеральных образовательных порталов (<http://www.humanities.edu.ru/ab/search.htm>)
5. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 608 с.
6. Лабунская В.А., Шкурко Т.А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 31-38.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1995. – 356 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Автореферат диссертации ... докт. психол. наук. – М., 1985.
9. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. – 256 с.



10. Столин В.В., Голосова Н.И. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал. – 1982. – № 2. – С. 62–67.
11. Шкурко Т.А. Динамика проксеимических параметров рисуночного теста «Я и группа» как показатель изменения отношений к группе // Психологический вестник. – Вып. 3. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 359-365.
12. Шкурко Т.А. Концепция отношений личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – С. 129–142
13. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб: «Речь», 2005. – 192 с.



ЛИЧНОСТНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ МИЛИЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Волков А.А.

Кризисные стратегии личностных трансформаций сотрудников милиции общественной безопасности на разных этапах профессиональной самореализации могут быть обусловлены различными ценностно-смысловыми барьерами как субъективными затруднениями в процессе оценки профессиональной значимости ситуации, когда для сотрудника должен раскрыться личностный смысл и возникнуть познавательное-оценочное отношение к содержанию фрагмента постигаемой профессиональной реальности. Ценностно-смысловые барьеры как фактор, обуславливающий кризисные стратегии личностных трансформаций сотрудников милиции общественной безопасности и существенно влияющий на психологическую готовность к профессиональной самореализации, зависит от ценностно-смысловых установок порождаемых как переживание их личностного отношения к ранее возникшей и уже реализованной ситуации, обеспечивая обратную связь между предшествующим и последующим этапами профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *смысловая сфера личности, трансформации ценностно-смысловой сферы личности, стратегии личностных трансформаций, деформация и регрессия личностной сферы, ценностно-смысловые барьеры, ценностно-смысловые установки.*

В настоящее время проблема развития и использования человеческого потенциала рассматривается в новом аспекте. Более высокие требования предъявляются к самостоятельности, креативности, инициативности и предприимчивости человека во всех сферах жизни, что вызвано происходящими в обществе изменениями. Человек входит в жизненный мир, картина которого меняется чрезвычайно быстро. В границах жизни одного поколения глубоко преобразуются экономика и технологии, политические приоритеты, социокультурные отношения и мировоззренческие устои.



«Вместо архаичного общества, в котором вожди думают и решают за всех, наша страна станем обществом умных, свободных и ответственных людей» (Медведев Д.А.).

Однако стремительная динамика социально-экономической ситуации множит и обостряет разнообразие кризисные явления, которые проникают в различные жизненные контексты (семейные, референтные, профессиональные) обостряя внутренние противоречия между личностью и внешним окружением, порождая различные личностные трансформации и кризисы. Проблема влияния профессиональной деятельности на личностные особенности профессионала на различных этапах приобретает новые трактовки. Как показывают исследования, каждая профессия предъявляет к личности свои требования, тем более объемные и настоятельные, чем сложнее и ответственнее ее содержание, чем в большей степени сама специфика этой деятельности зависит от социально-экономической и политической ситуации в обществе. В то же время сама профессиональная деятельность, будучи значимой для человека, оказывает заметное влияние на его ценностные ориентиры, смысложизненные установки, мотивы деятельности (И.В. Абакумова, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, С.Т. Джанерьян, А.И. Донцов, П.Н. Ермаков, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, В.Б. Ольшанский, А.В. Петровский, А.А. Реан, З.И. Рябикина, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, В.Д. Шадриков, М.С. Яницкий).

В этой связи исследование и анализ ценностно-смыслового содержания профессиональной деятельности и динамических составляющих ее мотивации, выявление специфических особенностей смысловой сферы личности именно в профессиональном контексте будут представлять реальное содержание профессиональной деятельности и особенности ее влияния на личностные трансформации и искажения. Ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности наиболее отчетливо проявляется в самореализации, в качестве важнейшего показателя которой в данной работе мы рассматривали «меру удовлетворенности человека процессом своего труда» (Р.А. Зобов, В.Н. Келасев, 2001).

Особый раздел современных антропоцентрических наук, прежде всего, психологии, связан с изучением личностных деформаций и изменений в тех профессиях, которые в наибольшей степени ориентированы на непосредственное поддержание стабильности и безопасности в обществе, направлены на обеспечение правопорядка, безопасности граждан и их имущества.

В настоящее время накоплен огромный материал, посвященный проблемам совершенствования профессиональной деятельности специалистов правоохранительных органов и иных государственных структур, связанных с охраной правопорядка (В.С. Агеев, П.П. Баранов, С.П. Безносов, В.Л. Васильев, А.А. Деркач, О.Ю. Михайлова, А.И. Папкин, В.М. Поздняков, А.М. Столяренко,



А.Р. Ратинов, В.Ю. Рыбников). Проблеме выявления нежелательных трансформаций смысложизненных ориентаций личности посвящены работы В.И. Деева и А.Н. Смелова. А.Н. Шатохин выделил признаки ценностных деформаций: «обезличивание» сотрудников ОВД, социальное иждивенчество и пассивность, острое ощущение вражды к себе со стороны населения, оценка собственной профессии как малопрестижной, отношения конкуренции, антипатия к представителям другим служб милиции, В.Ф. Робозеров в качестве одного из признаков профессиональной деформации сотрудников ОВД приводит феномен социально-психологической субъективной переоценки сотрудниками милиции своей социальной роли, а А.Н. Роша предлагает называть это явление «профессиональным эгоизмом».

Несмотря на очевидный общественный и научный интерес к повышению профессиональной компетентности сотрудников милиции общественной безопасности, наблюдается очевидный дефицит психологических исследований по изучению личностных трансформаций у рядового и младшего начальствующего состава милиции общественной безопасности, а ведь именно они являются трансляторами и непосредственными исполнителями норм правового взаимодействия гражданина и государства. Их профессиональная деятельность существенно отличается от деятельности в иных силовых структурах по многим основным показателям. От того, насколько профессионально, грамотно они осуществляют порученные им обязанности, непосредственно взаимодействуют с населением, во многом зависит реальный практический успех правоохранительных органов в целом, позитивный имидж сотрудников милиции, вера населения в то, что они действительно выполняют миссию, возложенную на них государством. «Вектор, который мы взяли четыре года назад, – вектор социальной милиции. Это правоохранительный институт правового демократического государства, стоящий на страже конституционных прав и свобод граждан» (Нургалиев Р.Г.). В решениях МВД РФ и других документах неоднократно отмечалась необходимость повышать уровень профессиональной подготовки личного состава органов внутренних дел, особенно в свете государственных приоритетов. Нарастающая сложность задач общественной, экономической и социальной жизни с одной стороны, и возросшие требования к эффективности деятельности – с другой, повышают роль выполнения этих указаний, а также научного изучения проблемы целостного пролонгированного исследования личностных трансформаций сотрудников МВД на различных этапах профессиональной самореализации. Данное противоречие, возникшее между социальным заказом государства по подготовке сотрудников милиции общественной безопасности высокой профессиональной квалификации, свободных от целевых установок коррумпированного сознания, и реальный дефицит целостных исследований по проблеме выявления личностных трансформаций тех, кто непосредственно работает в этой отрасли



определило **проблему** настоящего исследования – определить те изменения, которые не просто свойственны каждому человеку, живущему в условиях экономического кризиса и динамически меняющихся смысло-жизненных ориентиров, но выявить и проанализировать те базовые трансформации ценностно-смысловой сферы сотрудников МВД, которые становятся психологическим барьером в их успешной профессиональной самореализации, существенным и значимым препятствием на пути исполнения их профессионального долга.

Объект исследования – сотрудники рядового и младшего начальствующего состава милиции общественной безопасности с разным профессиональным стажем (447 участковых инспекторов и 482 сотрудника службы ДПС гг. Ставрополя, Мин. Вод, Пятигорска).

Предмет исследования – трансформации личностной сферы сотрудников рядового и младшего начальствующего состава милиции общественной безопасности.

Цель исследования – изучить личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности на разных этапах профессиональной самореализации.

Теоретическая и практическая части исследования проводились в несколько этапов.

1 этап (2003-2005) – поисково-теоретический, включал анализ психологических и юридических источников по проблеме исследования. На этом этапе была выделена проблема, сформулированы цели и задачи исследования, рассмотрены методологические и теоретические подходы к проблеме самореализации с позиций профессионального выбора и профессиональной направленности личности в условиях специфического контекста деятельности, ориентированного на поддержание правовых норм взаимодействия граждан и государства, сформирован инструментарий, разработаны анкеты, отобраны диагностические методики, определена общая логика и детализированная программа исследования.

2 этап (2005-2009) – диагностико-экспериментальный. На этом этапе был проведен сравнительно-диагностический анализ личностных трансформаций на разных этапах профессиональной самореализации сотрудников милиции общественной безопасности с разным регламентом работы и профессиональным стажем, разработана и апробирована программа преодоления ценностно-смысловых барьеров в профессиональной деятельности. Разработана модель психологического сопровождения и коррекции трансформаций ценностно-смысловой сферы сотрудников милиции общественной безопасности.

3 этап (2009-2010) – описательно-итоговый дал возможность обобщить теоретические и эмпирические материалы о личностных трансформациях и выявить генезис профессиональных затруднений как ценностно-смысловых



барьеров в процессе самореализации в работе сотрудников милиции общественной безопасности, описать критерии и характеристики психологической готовности к работе в милиции общественной безопасности.

Полученные результаты исследования, позволили сформулировать следующие выводы.

1. Профессиональная деятельность, в том числе и специфика деятельности сотрудников милиции общественной безопасности, обуславливает личностные трансформации, которые существенно влияют на особенности профессиональной самореализации.

2. Динамика трансформаций личностной сферы сотрудников милиции общественной безопасности на разных этапах профессиональной самореализации проявляется в виде устойчивых смысложизненных стратегий, обеспечивающих возможность переживать опыт связей с миром в контексте профессиональной деятельности как устойчивое отношение, включающее в себя субъективное ощущение источника собственного опыта (принятие решения, ответственность, выделение значимых профессиональных перспектив).

3. Стратегии трансформаций ценностно-смысловой сферы могут типологизироваться как позитивные – обеспечивающие высокий уровень профессиональной самореализации, и как кризисные – ведущие к деформациям и даже регрессиям в отношениях с окружающими людьми и общественными (социальными) структурами.

4. Сотрудники с позитивными стратегиями, ориентированные в своих смысложизненных устремлениях на саморазвитие, отличаются наибольшей структурированностью и последовательностью в ситуациях личного выбора. Они продуктивны в нахождении промежуточных смыслов своих действий, им свойственна активная и просоциальная мировоззренческая позиция.

5. Кризисные стратегии обусловлены наличием ценностно-смысловых барьеров, которые возникают в процессе профессиональной деятельности, препятствуя самореализации личности в этом важнейшем жизненном контексте. Ценностно-смысловые барьеры, присущие сотрудникам милиции общественной безопасности, будут различными в зависимости от объективных и субъективных факторов. К объективным (интерперсональным) факторам относятся регламент профессиональной деятельности (было выявлено, что у участковых и сотрудников ДПС они различны) и профессионального стажа. Среди субъективных факторов наиболее значимыми являются: уровень развития смысловой сферы самого сотрудника, особенности его профессиональной мотивации, ценностные ориентации и общая направленность личности. При этом существенным является направленное воздействие со стороны профессионального окружения, ориентированное на формирование соответствующих смысловых установок как важнейшего катализатора интроспективных потребностей и как следствие, тех



его смысловых интенций, которые выводят, со временем, личность на уровень самореализации, в форме потребности в самопонимании, рефлексии, самооценке при анализе успехов и неудач в процессе профессиональной деятельности.

6. Наиболее часто ценностно-смысловые барьеры возникают в связи с отсутствием рефлексии, затруднениями в вербализации самоотношения и экстрополяции личностного смысла в новые профессионально необычные ситуации. Эти барьеры проявляются в затрудненной смысловой актуализации соотношения внешнего объекта деятельности с внутренней потребностью, невозможностью субъективного переноса смыслового содержания одной ситуации в другие профессиональные условия.

Нами была разработана модель психологического сопровождения и коррекции сотрудников милиции общественной безопасности, находящихся на разных уровнях профессиональной самореализации. Модель основана на преодолении ценностно-смысловых барьеров и формировании позитивных ценностно-смысловых установок в контексте профессиональной деятельности и может быть реализована через повышения общего уровня психологической готовности к профессиональной деятельности.

Оперативно-служебная деятельность участковых инспекторов милиции и сотрудников ДПС характеризуется наличием психологических проблем, специфических ценностно-смысловых барьеров, что обуславливает роль соответствующей психологической готовности как важного компонента профессионального мастерства сотрудника милиции общественной безопасности.

Основными элементами психологической готовности, отвечающими требованиям оперативно-служебной деятельности, выступают:

- психологическая устойчивость к специфическим условиям решения оперативно-служебных задач;
- профессионально-психологические умения;
- по-видимому, еще одним компонентом является профессионально-психологическая ориентированность личности, как особое качество сотрудника, выражающееся в его ценностно-смысловой установке к пониманию и практическому учету психологических аспектов оперативно-служебной деятельности.

Эти элементы психологической подготовленности участковых инспекторов милиции и сотрудников ДПС определяют основное содержание профессионально-психологической подготовки. Его следует, конечно, конкретизировать в строгом соответствии с профилем профессиональной деятельности (в зависимости от регламента профессиональной деятельности и профессионального стажа).

Психологическая подготовленность участковых инспекторов милиции и сотрудников ДПС носит профессиональный характер, отвечающий специфике его деятельности, и принципиальным образом отличается от профессиональной



подготовки воинов, спортсменов, операторов и других специалистов, в среде которых получила распространение психологическая подготовка.

Подготовка участковых инспекторов милиции и сотрудников ДПС в учебных центрах МВД, УВД эффективна, если она по своему содержанию, средствам и методам обеспечивает формирование всех слагаемых психологической готовности, личностной устойчивости, обуславливает необходимость введения в учебных заведениях и подразделениях МВД, УВД особого вида профессиональной подготовки – профессионально-психологической.

В ходе проведенного исследования были выделены наиболее эффективные виды специальных занятий по курсу психологической подготовки:

- занятия на полосе препятствий психологической подготовки и площадках для эмоционально-волевых упражнений, тренировки элементов волевой саморегуляции;
- психорегулирующие тренировки по преодолению ценностно-смысловых барьеров. В качестве продуктивных могут быть рекомендованы учебные ситуации содержательно ориентированные на разделение «Я» и «Мое», через актуализацию «Я», учебные ситуации, направленные на организацию одновременной представленности сознания двух или более отношений, ситуации, направленные на осознание факта пересечения жизненных отношений, учебные ситуации, направленные на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями.
- занятия в психологически сложных ситуациях оперативно-служебной деятельности по типу конкретных ситуаций. Различают три этапа реализации конкретных ситуаций по их месту и характеристикам в структуре процесса обучения: стартовая, текущая и игровая. Стартовая конкретная ситуация формируется в начале учебного занятия. Текущая – на этапе выхода из стартовой, она существует и непрерывно изменяется вследствие преобразования обучаемым предмета изучения и ведущих действий преподавателя. Итоговая ситуация является главной составляющей конца учебного занятия и отражает как сложившееся состояние обученности обучаемого, так и особенности трансформации его ценностного отношения к изучаемому, на основе которой будет складываться очередная стартовая ситуация. Стартовая и итоговая конкретные ситуации показывают особенности содержательно-смысловых трансформаций, а текущая – мотивационно-динамические изменения у обучаемого с использованием конкретных ситуаций. Общая процессуальная структура системы операционализации конкретных ситуаций заключается в том, что из потенциального центра смыслообразования поступает информация-импульс на уровень актуализации смысла, побуждающая обучаемого к действию. Потенциальный центр смыслообразования функционирует в соответствии со смысловым уровнем развития обучаемого. Обучаемый (как носитель потенциального смысла) выполняет действия по преобразованию объекта



учения (содержание конкретной ситуации), который при этом проявляет свои свойства. Обучаемый воспринимает проявление этих свойств как инициацию к смыслообразованию, в результате приобретаются дополнительные возможности действия в конкретной ситуации, и актуализируется личностный смысл самой конкретной ситуации. К преподавателю также поступает информация о том, что обучаемый уже усвоил на уровне личностного присвоения, поэтому он может направлять дополнительную информацию как инициацию о том, что обучаемый уже усвоил как новый этап смыслообразования и проникновения на качественно новом уровне. – занятия по изучению основ применения психологии в оперативно-служебной деятельности.

Специальными занятиями по курсу психологической подготовки нами достигнуто существенное повышение уровня профессионально-психологической подготовленности:

- улучшение показателей результатов работы выпускников по задержанию преступников на 43 %;
- повышение психологической устойчивости к специфическим условиям решения оперативно – служебных задач на 53 %;
- повышение уровня профессионально – психологических умений на 66 %.

В целом психологическая подготовленность слушателей к оперативно-служебной деятельности повысилась на 62 %. Необходимо отметить, что полученные результаты удалось достигнуть даже при наличии некоторых недостатков в организации занятий, их методике, уровне педагогического мастерства преподавателей, недостатков материально-технического характера.

Литература

1. Волков А.А. Актуальные проблемы борьбы с насильственной преступностью // сб. Генезис насилия в Российском обществе. – Ставрополь: Центр исследования проблем терроризма КЮИ МВД РФ, 2002.
2. Волков А.А., Степаненко В.В., Масалов А.Г. и др. Гуманитарная подготовка кадров органов внутренних дел. – Ставрополь: изд-во СГУ, 1999.
3. Волков А.А., Столяренко А.М., Пономарев И.Б., Битянова Н.Р., Трубочкин В.П. и др. Методика проведения занятий по профессионально-психологической подготовке милиционеров, обучающихся в системе первоначальной подготовки. Учебное пособие. – Москва: Академия МВД СССР, 1989.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УБЕЖДАЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Воскобоев А.И.

Социально-экономическая ситуация отражается на процессе формирования ценностных позиций учащегося в период ранней юности, которые деформируются и отчуждаются от того что позитивно оценивается обществом и государством, регрессируя три основных уровня в системе ценностных ориентаций: ценности – идеалы; ценности – свойства личности; ценностные способы поведения. Для предотвращения деформаций в ценностной сфере учащихся в период ранней юности должны быть разработаны технологии убеждающего воздействия, которые будут инициировать выведение усваиваемого содержания на уровень личностной ценности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации личности, коммуникативное взаимодействие, убеждающее воздействие, ценностно-смысловые установки.

В настоящее время проблема развития и использования человеческого потенциала рассматривается в новом аспекте. Более высокие требования предъявляются к самостоятельности, креативности, инициативе и предприимчивости человека во всех сферах жизни, что вызвано происходящими в обществе изменениями. Человек входит в жизненный мир, картина которого меняется чрезвычайно быстро. В границах жизни одного поколения глубоко преобразуются экономика и технологии, политические приоритеты, социокультурные отношения и мировоззренческие устои. «Вместо архаичного общества, в котором вожди думают и решают за всех, наша страна станем обществом умных, свободных и ответственных людей» (Д.А. Медведев, 2009). Однако стремительная динамика социально-экономической ситуации множит и обостряет разнообразные кризисные явления, которые проникают в различные жизненные контексты (семейные, референтные, профессиональные) обостряя внутренние противоречия между личностью и внешним окружением, порождая различные личностные трансформации и кризисы. Эта проблема волнует многих педагогов и психологов (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, И.В. Бестужев-Лада, В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, И.И. Горлова, П.С. Гуревич, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконников, А.М. Кондаков, Н.Б. Крылова, И.Е. Нестеренко, Н.Д. Никандров, Э.А. Орлова, И.А. Рудакова, Т.П. Скрипкина, В.С. Собкин, В.Я. Суртаев, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов).

Социально-экономические изменения в обществе отражаются на процессе формирования ценностных позиций молодого поколения, которые зачастую деформируются и отчуждаются от того что позитивно оценивается обществом и государством.



В настоящее время можно констатировать, что государство и образование как его социальный институт, призванный транслировать и формировать ценностные ориентации и основы гражданской позиции учащихся, во многом утратило эту реальную возможность. При несоответствии системы образования заявленной тенденции в реформировании страны преобразования могут иметь затяжной характер. Перемены в жизни российского общества показали, что в настоящее время содержание образования не удовлетворяет потребности социума. В связи со сложившейся ситуацией пересмотрены стандарты системы образования. Однако и новые образовательные стандарты не ориентируют учителя, как именно он должен воздействовать на ученика, чтобы помочь ему преодолеть стереотипные оценки, ущербные ценности различных молодежных субкультур, далеко не всегда приемлемые идеалы, навязываемые СМИ.

Для того, чтобы образование могло противостоять тем негативным влияниям, которые в настоящее время все более и более агрессивно воздействуют на подростков и юношей, необходимо разрабатывать технологии воздействия на ученика со стороны учителя, ориентированные на убеждающий эффект. В основу такого убеждающего воздействия должен быть положен механизм приведения системы ценностей ученика в сбалансированное состояние за счет преодоления смыслового диссонанса между ним и учителем. Только при пересечении и «синхронизации» «смысловых полей» субъектов учебной деятельности, которыми в личностно-центрированном обучении как раз и выступают ученик и учитель, формируется взаимопонимание, существенно влияющее на оценку того содержания, которое осваивается, и к которому учитель стремится сформировать у ученика «пристрастное» отношение. Лишь в этом случае ученик сможет принять позицию учителя, его ценностные ориентации. «Если это любит мой друг, а не враг, если это положительно оценивает высокий авторитет, то, вероятно, я был неправ, относясь к этому отрицательно, я должен изменить свое отношение» (Панасюк А.Ю., 2007).

Важным этапом убеждающего воздействия в учебном процессе, является предварительный этап как этап по формированию позитивной ценностно-смысловой установки. По мнению ряда авторов (И.В. Абакумова, И.Е. Нестеренко, 2009) «ценностно-смысловая установка есть оценочно-эмоциональный след ранее вскрытого, раскристаллизованного смысла, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования в учебном процессе. Смысловые установки являют свою функцию в устойчивом сохранении общей профессиональной направленности учебной деятельности.

Ценностно-смысловые установки в учебном процессе реализуются на двух взаимодополняющихся уровнях:

- 1) **операциональном.** Ценностно-смысловые установки в учебном процессе различаются по особенностям протекания и функциональному вкладу в достижение желаемого результата в зависимости от степени смысловой насыщенности самого учебного контекста. Если учебный процесс выступает как фактор инициации смыслообразования, то ученик начинает переживать



чувство необходимости начать познавательную деятельность, «направленную напряженность», которая мобилизует его творческие силы;

- 2) **стратегическом.** Благодаря ценностно-смысловым установкам ценности и смыслы осознанно и направленно вводятся учителем в учебный процесс как контекст проектирования учеником своего индивидуального жизненного пути, в проблематику жизненной стратегии личности. В практике учебного процесса технологии формирования направленных ценностно-смысловых установок, должны быть ориентированы на следующие виды установок:
- **операциональные ценностно-смысловые установки**, которые проявляют свою регулятивную функцию в готовности ученика к учебной деятельности;
 - **целевые установки**, которые реализуются в стремлении учеников согласовывать выбор целей и присвоения содержания учебной деятельности на личностном уровне;
 - **мотивационные установки**, которые проявляются в устойчивой тенденции к образованию категориального аппарата и языка науки, стремлении вести себя в соответствии с представлениями «Каким я хочу быть».

Смысловая установка выражает проявляющееся в деятельности личности отношение ее к тем объектам, которые имеют личностный смысл. По происхождению смысловые установки личности производны от социальных установок.

Смысловые установки содержат *информационный компонент* (взгляды человека на мир и образ того, к чему человек стремится), *эмоционально-оценочный компонент* (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам), *поведенческий компонент* (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл). С помощью смысловых установок индивид приобщается к системе норм и ценностей данной социальной среды (*инструментальная функция*), они помогают сохранить статус-кво личности в напряженных ситуациях (*функция самозащиты*), способствуют самоутверждению личности (*ценностно-экспрессивная функция*), выражаются в стремлении личности привести в систему содержащиеся в нем личностные смыслы знаний, норм, ценностей (*познавательная функция*).

Убеждающее воздействие учителя начинается в тот момент, когда учитель предлагает ученику определенное содержание, подлежащее усвоению. Данное содержание вызывает у ученика в той или иной степени несогласие, поскольку, если смыслы учителя и ученика уже синхронизированы, то нет необходимости преодолевать барьер смыслового отчуждения ученика от постигаемого содержания. Оно уже имеет для него личностный смысл, и нет необходимости в инициации смыслообразования. Этот вариант взаимодействия учителя и ученика можно назвать смысловым консонансом или смысловой синхронизацией. Такой вид взаимодействия учителя выступает в виде смысловой регуляции. Когда же учитель предполагает, что подлежащая усвоению информация встретит принятие со стороны ученика, то смысловая регуляция принимает вид убеждающего воздействия. При этом факт несогласия ученика осознается учителем. Убеждающее воздействие не ориентировано на смысловой консонанс, а предполагает определенное усилие



со стороны учителя как преодоление диссонанса, как преодоление определенного ценностно-смыслового барьера со стороны ученика.

Убеждающее воздействие со стороны учителя имеет несколько вариантов, логика реализации которых в учебном процессе как раз и определяется смысловой установкой, ранее сформированного у ученика учителем. Наиболее вероятными являются следующие траектории убеждающих воздействий:

- предъявление учителем учебного содержания подлежащим освоению – соотнесение учеником элементов учебного содержания с собственным информационным фондом – понимание учеником учебного содержания – соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей – соотнесение ценностных характеристик учителя с собственной системой ценностей – принятие позиции учителя – принятие ценностных центраций, презентуемых учителем в осваиваемом учебном содержании – завершение убеждающего воздействия соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей («синхронизация смысловых полей» учителя и ученика);
- предъявление учителем учебного содержания подлежащим освоению – соотнесение учеником элементов учебного содержания с собственным информационным фондом – понимание учеником учебного содержания – соотнесение ценностных характеристик учителя с собственной системой ценностей – соотнесение ценностей учебного содержания с собственными ценностями – согласование между ценностями предлагаемым для личного принятия и системы личностных ценностей самого ученика – формирование учителем аттракции – принятие учеником ценностных центраций, презентуемых учителем в осваиваемом учебном содержании – завершение убеждающего воздействия соотнесение учеником ценностей учебного содержания с собственной системой ценностей («синхронизация смысловых полей» учителя и ученика).

Выступая в роли проектировщика учебного процесса, педагог определяет общий контур смыслового пространства, его основные сегменты, соответствующие конкретным задачам и вытекающим из постановки образовательной стратегической цели, определяет и трансформирует степень смысловой насыщенности учебного процесса.

Рекомендации для педагогов по реализации в практике учебного процесса технологий направленного убеждающего воздействия должны учитывать особенности развития смысловых ориентиров учащихся определенного сензитивного периода, которые становятся в дальнейшем смыслообразующими основаниями их жизнедеятельности.

Литература

1. Грднева С.В., Бакулин А.В., Воскобоев А.И. Тренинг формирования толерантного взаимодействия с подчиненными. Учебно-методическое пособие. В 2-х частях. – М.: КРЕДО, 2009. – 28 с.
2. Звездина Г.П., Воскобоев А.И. Психологические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде. Учебно-методическое пособие. – М.: КРЕДО, 2009. – 28 с.



ВЛИЯНИЕ ЗНАЧИМЫХ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДРУГИМИ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

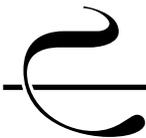
Альперович В.Д.

В данной статье рассматривается такой феномен, как «кризис системы отношений». Выделены значимые жизненные события и ситуации взаимодействия, обуславливающие различные уровни рассогласования модальностей отношений к себе, Другим, ожидаемых отношений.

Ключевые слова: кризис системы отношений, отношение к себе, отношение Других, ожидаемое отношение Других, значимое жизненное событие, ситуации взаимодействия.

Переломные периоды жизненного пути человека в отечественной психологии исследуются в связи со значимыми жизненными событиями. Традиции изучения жизненного события опираются на его понимание С.Л. Рубинштейном как «узлового момента и поворотного этапа» жизненного пути, определяющего его дальнейшее течение и развитие личности [13]. Как указывал С.Л. Рубинштейн, то, что составляет содержание события: действия личности по отношению к другим людям (поступки) и действия других людей по отношению к личности, обуславливая развитие рефлексии, прерывающей «непрерывный процесс жизни», выводят человека «за пределы самого себя» и наличной ситуации. «Выход за пределы самого себя» есть способ бытия человека как субъекта жизни, определяемого его отношением к себе, неразрывно связанным с отношением Других к данной личности, отношением к жизни, миру и Другим [12]. Отечественная психология жизненного пути, развивая взгляды С.Л. Рубинштейна, постулирует зависимость личностных изменений от «разрывающих» привычные связи жизненных событий и ситуаций, которые сама личность оценивает в качестве значимых, переломных [1, 2, 3, 9, 10, 14].

В исследованиях отечественных психологов [5, 6, 11] подчеркивается влияние жизненных событий на динамику системы отношений личности. Исходя из этих работ и многих других [4, 7, 8, 15], в нашем исследовании феномен «кризис системы отношений» трактуется как одна из форм взаимодействия между различными видами отношений, образующих систему, для которой является характерным наличие неразрешимых на данном этапе жизненного пути воспринимаемых противоречий между сложившимися значимыми отношениями (к себе, к Другим и ожидаемого от Других) и развивающимися (формирующимися) значимыми отношениями, имеющими бытийный смысл для личности. Такое понимание феномена «кризис системы отношений» позволяет высказать предположение, что жизненные события обуславливают меру согласования/ рассогласования видов отношений, образующих систему отношений,



и выступают в качестве фактора рассогласованности модальностей различных видов отношений, соответствующих кризисной, предкризисной, бескризисной системам отношений.

Целями данного исследования являются изучение влияния значимых жизненных событий на уровень рассогласования модальностей различных видов отношений и определение меры рассогласования, свидетельствующего о кризисе системы отношений.

Для выявления меры соответствия/рассогласования между отношениями к себе, к Другим и ожидаемого отношения Других использовалась методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири. Для определения значимых жизненных событий в различных сферах взаимодействия применялась разработанная нами на основе метода «Незаконченные предложения» методика «Значимые жизненные события в период взрослости». Эмпирический объект исследования составили 204 человека в возрасте от 32 до 45 лет (95 мужчин, 109 женщин – служащие предприятий г. Ростова-на-Дону).

На основе теоретического анализа проблемы отношений нами были выделены следующие критерии уровней соответствия/рассогласования системы отношений:

1) показатели кризиса системы отношений:

а) высокая степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть $\geq 68,7\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

б) небольшое количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть $\leq 12,5\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

в) значительное превосходство (в 2 раза и более) объема не соответствующих друг другу характеристик отношений над объемом соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные»;

2) показатели предкризисной системы отношений:

а) средняя степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть равным $56,2\%$ от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

б) незначительное количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть равным 25% от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

в) равенство объемов не соответствующих друг другу характеристик отношений и соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные»;



3) показатели бескризисной системы отношений:

а) низкая степень выраженности отношений модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые», «зависимые» (количество принятых респондентом характеристик отношений любой из этих модальностей должно быть равным 37,5-43,7 % от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

б) большое количество соответствующих друг другу характеристик, приписываемых респондентом отношениям данных модальностей (количество этих характеристик должно быть $\geq 37,5$ % от количества характеристик отношений каждой модальности, заданных Т. Лири),

в) значительное (в 2 раза и более) превосходство объема соответствующих друг другу характеристик отношений над объемом не соответствующих друг другу характеристик отношений в данных модальностях и в модальностях «агрессивные», «подозрительные».

Значимые отношения респондентов модальностей «авторитарные», «эгоистические», «подчиняемые» и «зависимые», выделенные на основе предшествующего теоретического анализа социально-психологических особенностей субъектов общения, переживающих и не переживающих кризис системы отношений, рассматривались с позиции отношения к себе, отношения Других и ожидаемого отношения Других.

Данные обрабатывались посредством формального (количественного) сравнительного анализа объема соответствующих и не соответствующих друг другу характеристик, приписываемых отношениям в каждой модальности каждым респондентом. Достоверность полученных результатов и основанных на них выводов обеспечивалась использованием кластерного анализа и стандартного программного пакета статистической обработки данных «SPSS 13.0» для Windows.

Полученные данные позволили разделить респондентов на 3 группы.

Особенности системы отношений респондентов первой группы (29 мужчин, 22 женщины в возрасте 32-45 лет) соответствуют выделенным нами критериям кризисной системы отношений и обнаруживают выраженное противоречие отношения к себе и ожидаемого отношения Других отношению Других по критерию их модальностей.

Особенности системы отношений респондентов второй группы (29 мужчин, 23 женщины в возрасте 32-45 лет) соответствуют выделенными нами критериям предкризисной системы отношений и обнаруживают менее выраженное противоречие отношения к себе и ожидаемого отношения Других отношению Других по критерию их модальностей.

Особенности системы отношений респондентов третьей группы (37 мужчин, 64 женщины в возрасте 32-45 лет) соответствуют выделенным нами критериям бескризисной системы отношений и обнаруживают согласованность отношения к себе, ожидаемого отношения Других и отношения Других по их модальностям.

Респонденты с кризисной системой отношений и респонденты с предкризисной системой отношений, описывая значимые, переломные события и ситуации,



акцентируют события и ситуации, обуславливающие противоречия, рассогласования отношения Других и ожидаемого отношения Других: предательство значимых других (как обман доверия, разглашение конфиденциальной информации друзьями, коллегами, измена возлюбленных, супругов), разочарование в них, развод, изменение отношений с ними, смены места работы и/или сферы деятельности.

Респонденты с бескризисной системой отношений акцентируют события и ситуации, непосредственно не обуславливающие противоречия, рассогласования отношения Других и ожидаемого отношения Других (в т. ч. переезд в другой город, поступление в институт и его окончание, получение диплома, брак, рождение детей), обозначающие в социально-психологическом смысле связанную с ними и детерминированную социальными сценариями жизненного пути человека динамику социальной идентичности респондентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что жизненные события следующих типов, различающихся между собой: 1) события – отрицательные поступки значимого Другого (события отрицательного поведения Другого); 2) события – изменения социального статуса субъекта, – обуславливают различные уровни рассогласования модальностей отношений, образующих систему отношений личности.

Полученные данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что жизненные события выступают в качестве фактора рассогласованности модальностей различных видов отношений, соответствующих кризисной, предкризисной, бескризисной системам отношений.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – Т. 15. – № 1. – 1994. – С. 3-18.
3. Бодалев А.А. О событиях в жизни человека и человеке как событии // Мир психологии. – № 4(24). – 2000. – С. 66-70.
4. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – № 2. – 1980. – С. 3-12.
5. Демин А.Н. Особенности переживания личностью кризисов своей занятости // Вопросы психологии. – № 3. – 2006. – С. 87-96.
6. Джанерьян С.Т. Потеря работы: жизненное событие и ситуация // Психол. вестн. РГУ. – Вып. 1. – Ч. 2. – 1996. – С. 272-282.
7. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
8. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях социально-экономических изменений. Дис... канд. психол. н. – М., 2002.
9. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психологический журнал. – Т. 9. – № 5. – 1988. – С. 120-128.



10. Кондаков И.В. Архитектоника события // Мир психологии. – № 4(24). – 2000. – С. 38-50.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – № 4. – 1996. – С. 26-35.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
14. Сайко Э.В. Событийная жизнь человека в его событии // Мир психологии. – № 4(24). – 2000. – С. 38-50.
15. Тхостов А.Ш., Степанович Д.А. Влияние кризисной жизненной ситуации на структуру самооценки // Вопросы психологии. – № 2. – 1987. – С. 128-133.



ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОЦЕНКИ ТЯЖЕСТИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ И ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ

Анненкова Е.А.

Статья посвящена анализу влияния жизнестойкости, локуса контроля и особенностей саморегуляции юношей и девушек на оценку ими трудных жизненных событий и выбор способов совладания с ними.

Ключевые слова: стратегии совладания, трудные жизненные события, жизнестойкость, локус контроля, саморегуляция.

Изучение влияния личностных особенностей на совладающее поведение, как правило, не включает рассмотрение фактора оценки тех событий, с которыми приходится совладать человеку. Между тем, можно предположить, что выбор стратегии совладания человеком в большой степени зависит от того, насколько тяжелой видится ему ситуация, с которой предстоит справиться.

В этой связи мы поставили перед собой цель исследовать связь личностных характеристик студентов, как с их восприятием трудных жизненных событий, так и с предпочтением стратегий совладания.

В качестве личностных детерминант совладающего поведения нами были взяты жизнестойкость, локус контроля и особенности саморегуляции личности. В исследовании Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой было выявлено, что жизнестойкость помогает личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность [2]. Влияние локуса контроля на способы совладания с трудными ситуациями было выявлено в работах как зарубежных, так отечественных исследователей, например, Крюковой Т.Л. [1], но эти данные противоречивы. Значение саморегуляции для успешности выполнения разных видов деятельности была доказана в исследованиях В.И. Моросановой [3], однако ее связь со стратегиями совладания не была изучена.

Для оценки субъективной тяжести трудных жизненных событий, была использована методика «Трудные жизненные события» (Шкуратовой И.П.). Для диагностики стилей совладающего поведения использовалась методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Д. Паркера.

Для измерения личностных особенностей студентов использовались «Тест жизнестойкости» С. Мадди в переводе и адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [2], методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [3] и «Опросник уровня субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды. Для выявления взаимосвязи между анализируемыми характеристиками нами был проведен корреляционный анализ по Спирмену.

Эмпирическим объектом исследования выступили 102 человека (поровну юноши и девушки) – студенты 3 курса в возрасте 19-20 лет.



Методика «Трудные жизненные события» позволяет оценивать тяжесть 30 трудных событий, относящихся к четырем сферам: межличностные отношения, деловая сфера, экстремальные и криминальные ситуации и смерть близких людей. Все эти события разделены на две категории, в зависимости от степени их обратимости. К обратимым событиям относятся такие, при которых возможно восстановление исходного состояния человека и позитивное разрешение возникшей проблемы. Необратимые события приводят к необратимым изменениям личности человека и его жизни.

Все студенты оценивают смерть близких людей, как самые тяжелые события. Вторую позицию по степени тяжести занимают межличностные необратимые события, к которым относится разрыв отношений с любимым человеком и лучшим другом своего пола. Межличностные обратимые события (ссоры с близкими людьми), экстремальные и трудные деловые события находятся на третьем месте по оценке их тяжести. Необратимые события воспринимаются молодежью тяжелее, чем обратимые из этой же сферы жизни.

Корреляционный анализ оценки тяжести разных групп событий и жизнестойкости личности показал наличие отрицательной связи между ними, иными словами, студенты с высокими значениями жизнестойкости оценивали события как менее тяжелые. Наибольшее количество связей с оценкой тяжести событий дала шкала контроля. Принятие риска как компонент жизнестойкости также помогает более оптимистично воспринимать трудные ситуации.

Переживание собственной значимости и ценности позволяет легче пережить трудные события, относящиеся к сфере межличностных отношений ($r = -0,26$ при $p \leq 0,01$), обратимых ($r = -0,20$ при $p \leq 0,05$) и необратимых ($r = -0,24$ при $p \leq 0,05$) экстремальных и криминальных событий.

Высокие показатели интернальности связаны с более низкой оценкой тяжести обратимых экстремальных событий ($r = -0,29$ при $p \leq 0,01$) и необратимых событий деловой сферы ($r = -0,20$ при $p \leq 0,05$).

Показатели саморегуляции также дали корреляции с оценкой тяжести разных групп событий. Студенты с развитым процессом планирования легче воспринимают смерть близких людей ($r = -0,28$ при $p \leq 0,05$). Гибкость саморегуляции позволяет легче пережить обратимые ($r = -0,27$ при $p \leq 0,05$) и необратимые ($r = -0,20$ при $p \leq 0,05$) события в сфере межличностных отношений.

Таким образом, можно сделать вывод том, что жизнестойкость личности, интернальность и хорошая саморегуляция являются факторами, обеспечивающими более легкое восприятие трудных жизненных событий.

Анализ предпочтений в выборе способов совладания по методике Эндлера и Паркера показал, что юноши и девушки отдают предпочтение проблемно-ориентированной стратегии совладания. На втором месте по частоте использования находится стратегия, ориентированная на избегание, которая состоит в разных формах ухода или отвлечения от проблемы. Эмоциональная стратегия совладания, состоящая в переживании трудной проблемы, у девушек по частоте равна



избеганию, но юноши его используют значительно реже. Эмоциональный стиль совладания девушки демонстрируют достоверно чаще, чем юноши.

Анализ связи личностных особенностей и стратегий совладания показал, что на выбор проблемно-ориентированной стратегии совладания оказывают положительное влияние такие компоненты жизнестойкости как вовлеченность ($r = 0,31$ при $p \leq 0,01$) и контроль ($r = 0,34$ при $p \leq 0,01$). Общая интернальность ($r = 0,27$ при $p \leq 0,05$), интернальность в сфере достижений ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$), межличностных отношений ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$) и здоровья ($r = 0,22$ при $p \leq 0,05$) положительно связаны с предпочтением конструктивной стратегии совладания. Развитый компонент планирования в саморегуляции тоже способствует выбору конструктивной стратегии совладания ($r = 0,20$ при $p \leq 0,05$).

Эмоциональные стратегии совладания предпочитают студенты с низкими показателями всех компонентов жизнестойкости, низкой общей интернальностью ($r = -0,26$ при $p \leq 0,05$) и в области достижений ($r = -0,20$ при $p \leq 0,05$), а также слабой развитостью процесса моделирования ($r = -0,31$ при $p \leq 0,01$) и низкой гибкостью саморегуляции ($r = -0,22$ при $p \leq 0,01$).

Стратегии социального отвлечения используют студенты с высокими показателями вовлеченности ($r = 0,28$ при $p \leq 0,05$), с высокими значениями общей интернальности ($r = 0,22$ при $p \leq 0,05$) и с высокой гибкостью саморегуляции ($r = 0,27$ при $p \leq 0,05$). Из этого следует, что жизнестойкие студенты отдают предпочтение конструктивным стратегиям совладания и использованию социальной поддержки, а студенты с низкими показателями жизнестойкости в трудных ситуациях погружаются в эмоциональные переживания. Интерналы отдают предпочтение проблемно-ориентированным стратегиям совладания, а экстерналы – эмоциональным. Таким образом, рассмотренные личностные детерминанты оказывают влияние, как на восприятие трудных жизненных событий, так и на выбор стратегий совладания с ними.

Литература

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Изд-во Смысл, 2006. – 63 с.
3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998. – 192 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПЕРИОД ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Кадыкина Н.М.

Профессиональная деятельность сотрудников банков в условиях экономического кризиса обуславливает специфику смысложизненных стратегий личности и особенности ее смысловой саморегуляции. В процессе профессиональной реализации банковских служащих среднего звена в зависимости от экономических и социальных условий происходит изменение мотивационной структуры и смысловых центраций в соответствии с имеющимися личностными ценностями, общей жизненной направленностью.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, профессиональная самореализация, смысложизненные стратегии, смысловая саморегуляция.

В последние два десятилетия в России происходит бурное развитие банковской сферы. Современная социальная ситуация развития нашего государства характеризуется радикальными изменениями, прежде всего, в политической и экономической сфере жизни общества. Интерес к деятельности банков в условиях российской экономики значителен, о чем говорят исследования, обращенные, в первую очередь, к изучению банковского менеджмента (С.В. Архипова, С.В. Блохина, Т.В. Грицюк, Т.Н. Лобанова, В.Н. Молодогонова, Т.В. Никитина), формированию мотивационного механизма повышения эффективности труда работников банка (О.В. Васильева), развитию организационного консультирования как фактора повышения эффективности деятельности банковских учреждений (Т.Н. Лобанова, Л.Г. Шац). Наиболее актуальными вопросами здесь можно считать вопросы формирования кадровой политики банков (Н.В. Пушкарев) и изучения влияния психологических свойств личности на эффективность деятельности банковских служащих (И.В. Морозова) [3].

В то же время в психолого-акмеологической литературе практически не встречаются работы, в которых рассматриваются проблемы оценки кризисных ситуаций в банковской системе с точки зрения влияния этой ситуации на ценностно-смысловые особенности служащих, не изучены особенности личностных трансформаций именно в ситуации экономического кризиса. Однако исследования по психологии профессиональной деятельности, акмеологии, психологии управления и предпринимательства свидетельствуют, что особенности профессионального поведения будут зависеть от того, что является наиболее ценным для субъекта деятельности, что имеет для него личностный смысл, инициирует смысложизненные стратегии, составляет «ядро» его смысложизненной концепции как системы наиболее устойчивых смысловых образований в интегральной саморегуляции личности [1, 2].



Ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности проявляется в саморегуляции, в качестве важнейшего показателя которой в данной работе мы рассматривали «меру удовлетворенности человека процессом своего труда» (Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев), личностную устойчивость в различных профессиональных ситуациях.

Противоречие, возникшее в Российском обществе между реальным личностным потенциалом сотрудников банковской сферы и социально-психологическими тенденциями, связанными с последствиями экономического кризиса в стране и за рубежом, породило проблему исследования, состоящую в необходимости выявить, как общая переориентация банковской сферы сказывается на ценностно-смысловых ориентациях ее сотрудников, их профессиональных и жизненных перспективах, особенно работников среднего и низшего звена – банковских менеджеров.

Исследование проходило в несколько этапов:

- 2007-2008 – организационно-диагностический;
- 2008-2009 – коррекционный;
- 2009 – завершающий.

Для достижения цели и решения задач исследования разработана специальная методика исследования. В работе были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы и документов, моделирование, включенное наблюдение, тестирование, опросы, экспертные оценки, изучение результатов деятельности.

В рамках психометрического подхода в процессе исследования смысловой саморегуляции банковских служащих были выбраны следующие методики для исследования содержательно-смысловых компонентов смысловой саморегуляции: СЖО (Д.А. Леонтьев), «Методика предельных смыслов» (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Направленность личности» (Б. Басс), «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования» (А.А. Реан). Для выявления мотивационно-динамических составляющих был использован ряд тестов: «Изучение мотивационных механизмов регуляции трудовой активности личности» (И.Г. Кокуриной), диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман), диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности, экспресс-диагностика личностной конкурентноспособности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Для компьютерной обработки данных использовались стандартные статистические методы и программы: «Microsoft Excel 7.0» и «Statistika 6.0».

В работе использовался опросник «Особенности смысловой саморегуляции работника банка» (Шестаков А.А., 2001).

В результате анализа полученных диагностических данных, были получены следующие выводы.

1. Установлено, что смысловая саморегуляция выступает как фактор, определяющий такие компоненты профессиональной успешности, как целеполагание, оценка степени значимости условий профессиональной деятельности, построение



программ собственных исполнительных действий, оценка соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекций действий. Особенности смысловой саморегуляции личности включают в себя изменения содержательно-смысловых и динамически-мотивационных компонентов: смысложизненные и ценностные ориентации, самоактуализацию и самооценку; направленность личности, ее мотивационную структуру, социально-психологические мотиваторы личностной активности и ее конкурентноспособность.

В результате анализа диагностического материала были составлены характеристики мотивационно-динамических составляющих смысловой регуляции участников экспериментального исследования. Для банковских служащих характерна ярко выраженная мотивация преобразования и достижения. У женщин, которые составляли большинство респондентов, этот показатель сходен с эталонными характеристиками, свойственными для мужчин. Это касается, прежде всего, выраженной ориентации на достижения и сниженной ориентации на коммуникацию.

2. Установлено, что смысловая саморегуляция обеспечивает индивидуальную активность субъекта профессиональной деятельности, направленность на установление оптимальных отношений в профессиональной сфере, формирование состояния, способствующего профессиональной успешности: от жесткой аддитивной модели до возможности варьировать регуляторными образованиями как стратегиями зависимого-независимого профессионального поведения. При этом в зависимости от уровня развития смысловой саморегуляции сотрудники имеют разные профессиональные и смысложизненные стратегии.

Так, успешные банковские служащие имеют следующую конфигурацию компонентов стратегии смысложизненной ориентации: Цели > ЛК-Я > ЛК-Жизнь > Результат > Процесс. Успешные банковские служащие не удовлетворены своей жизнью в настоящем и средне оценивают продуктивность пройденного отрезка жизни, при этом, однако, нацеленность в будущее придает жизни полноценный смысл. Нацеленности на цели способствуют представления успешных банковских служащих о себе как о сильных личностях, обладающих достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об её смысле, вопреки тому, что человеку не всегда дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Банковские служащие со средним уровнем профессиональной реализации имеют следующую конфигурацию компонентов стратегии смысложизненной ориентации: Цели > Результат = ЛК-Я > ЛК-Жизнь > Процесс. Для них большое значение имеет наличие цели в жизни. Они не удовлетворены своей жизнью в настоящем. Они оценивают свой жизненный путь в соответствии со своими представлениями о своих личностных возможностях и свободе выбора, причем свобода выбора с точки зрения этих работников в профессиональной реализации ограничена.

Сотрудники с низким уровнем профессиональной реализации более центрированы на себя, на решение своих проблем, по сравнению с высокой и средней группами профессиональной самореализации. При общей пассивности человека



отсутствует связность компонентов саморегуляции, ее структурированность и интегрированность в смысловые образования. Если в первой группе представления о предельных основаниях человеческих действий образуют достаточно сложную связную структурную целостность, то для 3-й группы характерна предельная упрощенность этих представлений и их мозаичность – раздробленность на слабо связанные между собой составляющие с низким уровнем самореализации обнаруживают также понижение индекса децентрации по сравнению, как с респондентами среднего уровня самореализации, так и с испытуемыми, имеющими высокий уровень самореализации. Напротив, показатель негативности у них существенно повышается по сравнению с обеими этими группами (p меньше 0,01 в обоих случаях). Это характеризует представителей 3-й группы как людей, жизнь которых замкнута на самих себе, в круг привычных форм поведения, отклонение от которых вызывает дискомфорт. Индекс рефлексивности, как и следовало ожидать, во 2-й группе существенно выше, чем в 3-й. Мы расцениваем это как признак снижения в данной группе регулирующей роли сознания по отношению к профессиональной деятельности. Высокий показатель индекса децентрации характеризует испытуемых 1-ой и 2-ой групп как решительных, уверенных в своих силах, готовых осуществлять поставленные цели, реализовывать планы, отвечать не только за профессиональную успешность и за успехи в собственной жизни, но и за жизнь и успехи других людей.

3. Кадровая политика банка должна быть ориентирована на особенности трансформации смысловой саморегуляции служащих среднего звена (менеджеров и экономистов) в период экономического кризиса как важного фактора, влияющего на социально-психологический климат в коллективе. Составной частью работы служб по кадровому менеджменту и служб управления персоналом в банках должно стать психологическое сопровождение сотрудников. Специальная коррекционная программа, разработанная в соответствии с особенностями смысловой саморегуляции банковских служащих, обеспечивает формирование и поддержание трудовой мотивации, адаптацию работника в организации и его последующее профессиональное развитие; личностную устойчивость к критическим ситуациям; повышение эффективности профессиональной деятельности.

В условиях кризиса необходимо широко практиковать систему моральных поощрений сотрудников, применять ранговую систему продвижения по службе; использовать методы самооценки сотрудниками своей работы параллельно оценкам, даваемым руководителями подразделений; постоянно практиковать горизонтальное перемещение работников, способствующее изучению смежных профессий; регулярно проводить семинары и тренинги для менеджеров и экономистов банков, постоянно информировать персонал о деятельности банка за определенные периоды, об открывшихся вакансиях и используемых элементах кадровой политики; использовать конкурсы при замещении различных должностей; тесная связь продвижения по службе с переподготовкой и повышением уровня знаний, наличие в штатах банков кураторов – опытных менеджеров, которые осуществляют наставничество над молодыми сотрудниками в течение нескольких лет.



Литература

1. Абакумова И.В., Крутелева Л.Ю. Исследование компонентов интегральной смысловой саморегуляции личности в период профессионального становления. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2004. – 61 с.
2. Деркач А.А. Реализация концепции Я в системе жизненных отношений личности (акмеологический аспект) // А.А. Деркач, Е.Б. Старовойтенко, А.Ю. Кривокулинский. – М.: РАУ, 1993. – 158 с.
3. Жуков Е.Ф. Менеджмент и маркетинг в банках: Учебное пособие для вузов. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997.



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОВОДНИКОВ ПАССАЖИРСКИХ ВАГОНОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Павлова Т.А.

Оценка работы проводника пассажирского вагона призвана дать ответ на вопрос о том, насколько эффективным и результативным является его труд. Для построения системы оценки профессионально важных качеств необходимо ясно понимать, какие факторы оказывают влияние на качество и эффективность труда проводника. Могут ли данные качества поддаваться развитию в процессе специально организованного обучения.

Ключевые слова: *психологический профессиональный отбор проводников пассажирских вагонов, профессиограмма, развитие профессионально важных качеств.*

Проблема психологического изучения деятельности имеет важное, подчас первостепенное значение для определения наиболее эффективных путей решения многих практических задач. Изучение, анализ деятельности предполагают рассмотрение ее как сложного, многомерного и многоуровневого, динамически развивающегося явления [1]. И в то же время, исходя из конкретных практических задач, проведение психологического анализа конкретной деятельности имеет определенные специфические особенности (с точки зрения программы, целей, методов, критериев). Так, например, для решения задач диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности такой анализ предусматривает обоснование требований к составу, уровню развития, структуре способностей и профессионально важных качеств личности [2, 3].

На основе результатов психологического анализа конкретной трудовой деятельности – профессиональных требований – определяется, разрабатывается комплекс методических приемов изучения психологических особенностей личности будущих специалистов [6].

Оценка работы персонала призвана дать ответ на вопрос о том, насколько эффективным и результативным является его труд. Для построения системы оценки, способствующей развитию организации, необходимо ясно понимать, какие факторы оказывают влияние на качество и эффективность труда [4]. Наша работа с экспертами, построение профиля профессий, выделение значимых профессиональных характеристик позволили выделить наиболее важные факторы: способности; личные и деловые качества; понимание своей рабочей роли; профессиональные знания и навыки; отношения с товарищами по работе.

Комплексность подхода предусматривает использование различных методик при построении системы оценки. Личные и деловые качества, выполнение



требований, которые диктуются должностью или рабочими функциями проводника, профессиональные знания и навыки, кроме тестов, были оценены с помощью метода экспертных оценок. Для проведения экспертной оценки проводников пассажирских вагонов были разработаны специальные анкеты. Анкеты были ориентированы на выявление индивидуальных особенностей работника. Наличие экспертов позволило повысить достоверность полученных оценок.

Актуальность исследования была обусловлена конкурентной борьбой, происходящей в настоящее время на рынке пассажирских перевозок, между авто-, авиа- и железнодорожными перевозчиками. Важным элементом конкурентной борьбы помимо цены, скорости, комфорта и т.д. является степень подготовленности, в том числе сервисной, обслуживающего персонала. В ситуации нарастания конкуренции, при необходимости перехода от оказания отдельных услуг к системе железнодорожного сервиса, решение задачи четкого выявления уровня профессиональных важных качеств (далее ПВК) персонала, его оценка становится острой необходимостью. Оценка персонала как одна из универсальных персонал – технологий позволяет повысить эффективность управления человеческими ресурсами и решить вопросы кадрового менеджмента организации.

Возникшее противоречие между жесткими требованиями к квалификации персонала и уровнем его подготовки и неразработанностью комплексного подхода к выявлению уровня ПВК персонала, его оценки позволило нам сформулировать проблему: возможно ли разработать систему четкого оценивания проводников пассажирских вагонов, их ПВК, и развить ПВК проводников пассажирских вагонов с использованием технологий профессионального отбора и специального обучения?

С учетом значимости данной проблемы для железнодорожного транспорта были определены и цели: 1) выявить и оценить ПВК проводников пассажирских вагонов на предмет их соответствия профессиограмме и развить их с использованием технологии ситуативного тренинга, 2) создать программу определения ПВК успешных проводников, 3) на основании проведенного исследования подготовить рекомендации по программе обучения, подготовки и повышения квалификации сотрудников.

Объектом нашего исследования выступили ПВК проводников пассажирских вагонов. Предмет исследования: выявление особенностей развития ПВК проводников пассажирских вагонов в процессе их профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 799 проводников пассажирских вагонов поездов Северо-Кавказской железной дороги (СКЖД) и 35 проводников Астраханской дирекции Приволжской железной дороги.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были выдвинуты предположения, выступившие в качестве гипотез исследования. Выделенные нами ПВК проводника пассажирского вагона определяют его успешную профессиональную деятельность. Полученный на основе анализа ПВК успешного проводника эталон профессиональной деятельности может быть использован при



построении программы профессионального отбора. ПВК проводника пассажирского вагона возможно развивать в ходе специально организованной учебной программы ситуативного тренинга.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования, была изучена документация, регламентирующая и определяющая деятельность СКЖД в части структуры и организации деятельности оцениваемых категорий сотрудников, построена аналитическая профессиограмма для проводников пассажирских вагонов, получен перечень измеряемых индивидуальных и деятельностных параметров и характеристик.

Было проведено эмпирическое исследование по изучению степени соответствия ПВК проводников пассажирских вагонов профессиограмме; удалось выделить несколько групп проводников в зависимости от степени соответствия их ПВК профессиограмме; апробирована методика профессионального отбора с учетом ПВК в процессе реальной производственной деятельности проводников пассажирских вагонов.

В методическом плане исследование позволило разработать нестандартизованные процедуры и средства оценки выделенных параметров и характеристик. Предложены схемы комплексной оценки по категориям работников и программные средства хранения и обработки полученных данных.

Работа была построена в два этапа. Этап пилотажного исследования и этап базового обследования проводников дальнего следования. Пилотажное исследование проводилось в коллективе поездных бригад Астраханского и Кисловодского вагонных участков. Пилотажное исследование дало возможность оценить полноту и результативность комплексной оценки, а также валидность примененных тестов и анкет.

На этапе базового обследования была проведена оценка персонала (проводников пассажирских вагонов), обслуживающего пассажиров в поездах, всего 45 бригад. В ходе проведенной работы была обоснована система средств профессионального психологического отбора проводников пассажирских вагонов и определены составляющие ПВК проводников пассажирских вагонов. Это дало нам возможность в процессе специально организованных и проведенных ситуативных тренингов выявить некоторые особенности развития профессионально важных качеств проводников.

Разработанная в ходе исследования методика профотбора с учетом ПВК проводников пассажирских вагонов может быть использована в реальном производстве и позволяет эффективно организовать подбор, профессиональный отбор и обучение данного контингента. Полученная методика ориентирована на использование транспортными предприятиями и предприятиями ОАО «РЖД».

В психодиагностической части эксперимента были использованы следующие методики: методика автоматизированной системы профессиональной психодиагностики (АСППД) [5], разработанная Т.П. Зинченко и А.А. Фрумкинским для построения профиля (психологического эталона специальности) профессии «проводник»;



опросник темперамента Я. Стреляу; шкала формального интеллекта (фактор В) 16-факторного теста Кеттела; метод исследования уровня субъективного контроля (УСК), шкала Дж. Роттера; методика определения преобладающего стиля реагирования в конфликтной ситуации К.Н. Томаса. Методика оценки: технология «Ассесмент-центр» как средство оценки профессиональных качеств. Для оценки важнейшего профессионального качества корректного взаимодействия с пассажирами были разработаны специальные контрольные упражнения по технологии оценки персонала «Ассесмент-центр».

Выводы.

1. Выделенные ПВК проводника пассажирского вагона определяют его успешную профессиональную деятельность. Удалось выделить три степени соответствия эталонным профессиональным требованиям проводника: 1 группа – максимальное соответствие, 2 группа – в пределах допустимой нормы, 3 группа – минимальное соответствие.

2. Полученный эталон профессиональной деятельности проводника пассажирского вагона может быть успешно использован при построении программы профессионального отбора.

3. ПВК проводника пассажирского вагона поддаются развитию в ходе специально организованной учебной программы ситуативного тренинга. Такое обучение может быть принято, как составная часть программы повышения квалификации проводников пассажирских вагонов.

Литература

1. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991.
2. Бодров В.А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
4. Романова Е.С., Суворова Г.А. Психологические основы профессиографии. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1990.
5. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности. – СПб.: Речь, 2004.
6. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации. Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1979.



ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ ПРИВОДЫ В МИЛИЦИЮ

Савенкова И.В.

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования, направленного на изучение выраженности доверия к себе в разных сферах у подростков-делинквентов. Показано, что делинквентные подростки не являются гомогенной группой подростков с противоправным поведением. Они различаются между собой как по уровню доверия к себе в разных сферах жизни, так и по уровню доверия, проявляемого к родителям и другим людям. На основе полученных данных можно выделить три группы делинквентных подростков: подростки, надеющиеся на родителей, подростки, надеющиеся только на себя и подростки, на себя не надеющиеся и ищущие поддержки в других людях.

Ключевые слова: подростки-делинквенты, доверие, доверие к себе.

Изучению личностных особенностей делинквентных подростков посвящено немало исследований. Особенно часто исследователи изучали особенности самооценки подростков-делинквентов. Тем не менее, среди исследователей не существует однозначного мнения, относительно того, какая же самооценка присуща подросткам-делинквентам: завышенная или заниженная. Разными авторами были получены совершенно противоположные результаты.

Мы не ставили перед собой задачи исследовать самооценку подростков-делинквентов, но названные исследования привели нас к гипотезе о том, что подростки-делинквенты не представляют собой гомогенную группу. Они различаются между собой не только уровнем самооценки, но и уровнем самоценностного отношения, что сказывается не только на особенностях их личности, но и на возможностях строить позитивные отношения с другими людьми и на уровне коммуникативной компетентности в целом.

С целью проверки выдвинутой гипотезы было проведено специальное исследование, в котором приняли участие подростки, имеющие приводы в детскую комнату милиции. В основание исследования была положена концепция доверительных отношений, разработанная Т.П. Скрипкиной, согласно которой, доверие есть двухполюсная установка, связанная с гармонично выраженным уровнем доверия личности к себе и одновременно к миру. «Перекосы» в уровне выраженности доверия, порождают как личностные деформации, так и деформации во взаимоотношениях с другими людьми. Так как доверие – явление сложное и по-разному проявляющееся в разных сферах жизни, было высказано предположение о том, что различные виды нарушений или «перекосов» в уровне выраженности доверия к себе и к другим, можно положить в основание дифференциации подростков с делинквентным поведением.



В исследовании приняло участие 89 подростков-делинквентов. В программу исследования были включены как стандартные бланковые методики: самоконтроль в общении, уровень субъективного контроля, стратегии поведения в конфликте, коммуникативная толерантность, межличностное доверие (Дж. Роттера), уровень развития эмпатии, для изучения уровня выраженности доверия к себе у подростков использовалась психометрическая методика, предложенная Т.П. Скрипкиной.

Опишем данные, полученные при использовании методики «Доверие к себе». При обработке данных в начале был проведен древовидный кластерный анализ по всем шкалам, вошедшим в методику «Оценка доверия к себе».

Результаты показали, что переменные, включенные в методику, группируются на три основных кластера (фактора): доверие к себе в учебной и интеллектуальной деятельности; доверие к себе во взаимодействии с близкими людьми; доверие к себе в умении строить взаимоотношения с подчиненными и вышестоящими.

Нами было рассмотрено только два первых кластера, имеющих наибольшее значение для данной группы подростков: доверие к себе в интеллектуальной деятельности и доверие к себе в умении строить взаимоотношения с вышестоящими людьми (взрослыми). На следующем этапе посредством проведения кластерного анализа все респонденты были разделены на 3 группы. Первую группу составили подростки с низким уровнем доверия к себе как в интеллектуальной сфере, так и в сфере взаимоотношений с вышестоящими. Это самая малочисленная группа подростков с делинквентным поведением. В нее вошло 22 подростка.

Вторая группа характеризуется низким уровнем доверия к себе в интеллектуальной сфере и высоким уровнем доверия к себе во взаимоотношениях с вышестоящими (40 подростков).

Для третьей группы характерен высокий уровень доверия как в одной, так и в другой сфере – 27 подростков.





Как видно из полученных данных, преобладают подростки, для которых свойственно иметь высокий уровень доверия к вышестоящим и низкий уровень доверия к себе в интеллектуальной сфере (40 человек). Отметим здесь, что по условию методики, мы не отслеживали, кого из вышестоящих подростки-делинквенты имеют в виду.

Нами также был проведен дисперсионный анализ, который показал, что выделенные группы отличаются между собой как по всем показателям доверия к себе, так и по показателю межличностного доверия.

Затем нами был проведен корреляционный анализ между показателями всех шкал, включенных в опрос, по выделенным кластерным группам, в результате чего были построены корреляционные плеяды. Проанализируем каждую из них.

Кластер 1 (низкий уровень доверия). Для этой группы подростков характерно наличие тотального недоверия к себе во всех сферах, о чем свидетельствует наличие множества взаимосвязей между всеми шкалами методики. При этом, как видно из полученной матрицы, низкий уровень доверия к себе никак не связан с доверием к окружающим.

Интересно, что для этой группы испытуемых характерно наличие позитивной значимой взаимосвязи между всеми стратегиями поведения в конфликте, что свидетельствует о том, что они в своем поведении не самоопределились и у них нет устойчивых моделей взаимодействия в сложных жизненных ситуациях.

Кластер 2. Вторая группа респондентов, для которой характерен высокий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с вышестоящими и низкий уровень доверия к себе в интеллектуальной сфере.

Для данной группы респондентов характерно наличие меньшего количества взаимосвязей между уровнем выраженности доверия к себе в разных сферах жизни. Интересным является тот факт, что в центре доверия к себе стоит семья, что на наш взгляд, свидетельствует о наличии доверительных отношений в семье. Наличие отрицательных связей между стратегиями поведения в конфликте и уровнем доверия к себе в семье, свидетельствует о том, что данная группа подростков чувствует себя защищенной собственной семьей и в сложных ситуациях эта группа подростков рассчитывает на помощь семьи. Они знают, что, когда что-то случается, родители их спасут и «вытачат» из любой ситуации.

Интересен тот факт, что уровень доверия к себе в интеллектуальной и учебной сфере (который в данной группе респондентов, является низким), не связан с доверием к себе в других сферах жизни, они его связывают только с будущим профессиональным самоопределением. Межличностное доверие для них связано только со сферой досуга.

Кластер 3. Третья группа характеризуется высоким уровнем доверия к себе как в интеллектуальной сфере, так и в сфере взаимоотношений с людьми.

В данном случае, высокий уровень доверия к себе не имеет связей между разными сферами жизни. Высокий уровень доверия к себе в семье связан для них только с высоким уровнем доверия к себе в решении бытовых проблем, что,



на наш взгляд, свидетельствует об эгоцентричности данной группы подростков.

Вообще, доверие к себе в решении бытовых проблем для этой группы респондентов имеет положительные корреляционные связи с высоким уровнем доверия к себе в области отношений с другими людьми. На наш взгляд, это свидетельствует о наличии тенденции решать свои бытовые и личные проблемы за счет других людей.

Интересно наличие отрицательных корреляционных связей между самоконтролем в общении и уровнем доверия к себе в семейных отношениях и в отношениях с нижестоящими. Это означает, что они не считают нужным контролировать себя и свое поведение в семье и с нижестоящими. Данные также показывают о наличии корреляционной (положительной) связи между самоконтролем в общении и недоверием к людям, что свидетельствует о том, что они не нуждаются в других и склонны полагаться только на себя, а в отношениях с другими себя контролируют. Отметим, что для этой группы испытуемых характерным является самый низкий уровень доверия к другим.

Для этой группы испытуемых также стратегии поведения в конфликте взаимосвязаны между собой. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что данная группа подростков умеет достаточно успешно приспосабливаться к разным жизненным ситуациям и хорошо понимает, как наиболее «выгодно» себя вести в той или иной конфликтной ситуации.

Итак, в целом, полученные данные свидетельствуют о том, что делинквентные подростки не являются гомогенной группой подростков с противоправным поведением. Они различаются между собой как по уровню доверия к себе в разных сферах жизни, так и по уровню доверия, проявляемого к родителям и другим людям. На основе полученных данных можно выделить три группы делинквентных подростков: подростки, надеющиеся на родителей, подростки, надеющиеся только на себя и подростки, на себя не надеющиеся и ищущие поддержки в других людях.

Литература

1. Доверие в социально-психологическом взаимодействии // Под. ред. Т.П. Скрипкиной. – Р н/Д: изд-во ПИ ЮФУ, 2006.
2. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 214 с.



ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К СПЕЦИФИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Туливетров С.Н.

Рассматриваются особенности адаптации молодых специалистов научно-исследовательских организаций оборонно-промышленного комплекса (НИО ОПК), находящихся на разных уровнях адаптации. Полученные данные позволяют прогнозировать успешность процесса адаптации молодых специалистов к специфике НИО ОПК и научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *молодые специалисты, производственная адаптация, социально-психологическая адаптация, целевая подготовка.*

Анализ деятельности молодых специалистов НИО ОПК показал, что значительная часть выпускников базовых вузов, с которыми НИО ОПК имеет долгосрочные договоры о целевой подготовке специалистов в психологическом отношении, оказывается далеко не всегда профессионально пригодной. Несоответствие их индивидуально-психологических качеств, компетентностей специфике деятельности НИО ОПК, значительно затрудняет адаптацию молодых специалистов к специфике организации.

Наиболее оптимальным способом, повышающим эффективность адаптации молодых специалистов, является проведение целевой подготовки, учитывающей специфику работы в НИО ОПК.

Наше исследование было направлено на изучение личностных особенностей молодых специалистов организации, проявляющихся в период адаптации. Гипотеза исследования состояла в предположении, что существует сочетание социально-психологических особенностей личности, которое при определенных условиях может выступать фактором, детерминирующим успешную/неуспешную адаптацию человека в организации.

Степень адаптации (полная/частичная) может значительно различаться у молодых специалистов, прошедших целевую подготовку в организации до начала трудовой деятельности и молодых специалистов, не прошедших такой подготовки.

Объектом исследования явились 100 человек, вновь принятых на работу в крупную научно-исследовательскую организацию ОПК (ФГУП «ВНИИ «Градиент», г. Ростов-на-Дону). Все респонденты ростовчане, обоего пола, с высшим профессиональным образованием.

Эмпирический объект исследования включал две группы респондентов. Группа 1 – молодые специалисты (50 человек, из них 25 мужчин и 25 женщин), прошедшие целевую подготовку в подразделениях организации до начала официальной трудовой деятельности в возрасте от 23 до 30 лет, выпускники вузов с которыми предприятие заключило договоры о целевой подготовке молодых специалистов.



Группа 2 – молодые специалисты (50 человек, из них 25 мужчин и 25 женщин) не прошедшие целевую подготовку до начала официальной деятельности на предприятии: в возрасте от 23 до 30 лет, выпускники вузов с которыми предприятие не имеет договоров о целевой подготовке молодых специалистов.

Методами исследования стали психодиагностика и метод статистической обработки результатов.

В исследовании были использованы: многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (16-PF, форма А, стандартная); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Результаты, полученные по методике Р. Кеттелла, позволили построить обобщенные личностные профили обеих групп испытуемых (см. рис. 1).

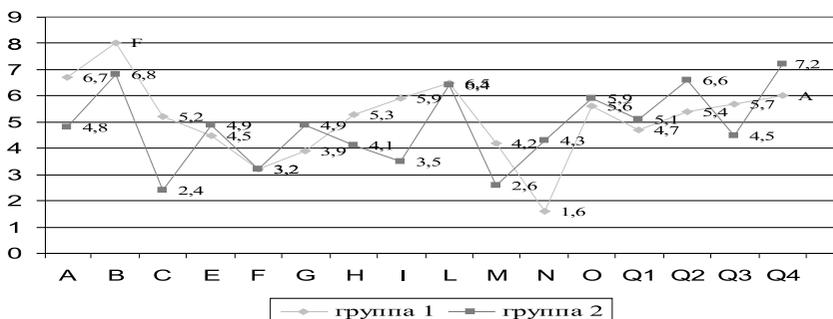


Рис. 1. Обобщенные личностные профили группы 1 и группы 2

Как видно из рис. 1, наиболее характерными личностными особенностями для респондентов группы 1 оказались следующие: высокие значения по фактору В; тенденция к высоким значениям по фактору А; низкие значения по фактору N; тенденция к низким значениям по фактору М.

Полученные данные позволяют выделить у респондентов группы 1 такие личностные характеристики: открытость, добросердечность, общительность. Они активны в устранении конфликтов, не боятся критики, испытывают яркие эмоции. У них наблюдается склонность к абстрактному мышлению, сообразительность и быстрая обучаемость, выдержанность, работоспособность. Они эмоционально зрелы, реалистически настроены, откровенны, доверчивы, благожелательны по отношению к другим людям. Они чаще стараются контролировать свои эмоции и поведение.

В группе 2 наиболее выраженным оказался другой набор факторов: В+ , L+ , О+ , Q₂+ , Q₄+ , С- , М- , F- . Полученные данные свидетельствует о том, что респондентам группы 2 присущи эмоциональная неустойчивость, чувствительность, низкий уровень толерантности в стрессовых, фрустрирующих ситуациях. Им более свойственны осторожность, практичность, неразговорчивость, пессимистичность, высокий уровень тревожности. Они склонны к интроверсии, замкнутости,



одинокости, ригидности, вместе с тем показывают высокую степень подвижности психических процессов: стремятся к самостоятельности и самодостаточности, порой скептически относясь к ценностям других людей. Наблюдается тенденция к проявлению бескомпромиссности, излишней подозрительности, недоверчивости и внутренней настороженности.

Были изучены особенности социально-психологической адаптации обеих групп с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда (см. таблицу 1).

Таблица 1
Уровень социально-психологической адаптации групп 1, 2
по методике К. Роджерса и Р. Даймонда

Факторы	Значимость различий, (двухвыборочный тест Z-тест), α	группы		
		\bar{X}	Группа 1	Группа 2
Адаптивность	0,051	49,7	69,4	30,0
Деадаптивность	0,001	50,3	30,6	70,0
Принятие себя	0,042	72,8	84,8	60,7
Непринятие себя	0,005	42,0	71,6	12,4
Принятие других	0,001	27,3	15,2	39,3
Непринятие других	0,001	58,0	28,4	87,6
Эмоциональный комфорт	0,005	57,6	69,5	45,7
Внутренний контроль	0,006	51,6	57,1	46,0
Внешний контроль	0,052	48,5	42,9	54,0
Доминирование	0,001	69,8	54,6	84,9
Подчинение	0,001	30,3	45,4	15,1
Наличие депрессии	0,001	44,8	26,4	63,2
Отсутствие депрессии	0,441	55,2	73,6	36,8

Данные свидетельствуют о том, что вся выборка респондентов по уровню адаптации может быть оценена в равной степени как адаптивная (49,7 %), так и дезадаптивная (50,3 %). В большинстве случаев респонденты принимают себя (72,8 %) и не принимают других (58,0 %). При этом у них чаще всего присутствует эмоциональный комфорт (57,6 %), развит внутренний контроль (51,6%) и стремление к доминированию (69,8 %).

У респондентов группы 2 более развитым оказался внешний контроль за своими действиями (54,0 %), а у респондентов группы 1 – внутренний (57,1 %). И те, и другие склонны скорее доминировать в отношениях с другими людьми (соответственно, 84,9 % и 54,6 %), чем быть ведомыми (соответственно, 15,1 % и 45,4 %). Респонденты группы 2 чаще испытывают депрессивные чувства, настроение, нежели респонденты группы 1; соответственно 63,2 % и 26,4 %.

На основе данных использованных методик были выявлены личностные особенности и качества социально-адаптированного и социально-неадаптированного специалиста в организации (таблица 2).



Таблица 2

**Личностные особенности и качества социально-адаптированного
и социально-неадаптированного специалиста в организации**

Социально-адаптированные специалисты	Социально-неадаптированные специалисты
1. Адекватная самооценка, независимость	1. Заниженная самооценка, склонность к конформизму
2. Принятие ответственности за свою жизнь, свои поступки	2. Перекалывание ответственности на других, или на внешние обстоятельства
3. Высокая мотивация достижения	3. Низкая мотивация достижения
4. Общительность	4. Замкнутость
5. Доминирование в отношениях	5. Подчиненность
6. Уверенность в себе	6. Неуверенность в себе
7. Умение планировать свою жизнь	7. склонность к отсутствию сопротивления
8. Отсутствие трудностей в общении и склонность к сотрудничеству	8. Трудности в общении и сотрудничестве
9. Отсутствие депрессивных состояний	9. Склонность к депрессивным или суб-депрессивным состояниям

Исследование позволяет сделать некоторые выводы.

1. Молодые специалисты, не прошедшие специальную целевую подготовку в организации, испытывают значительные трудности в адаптации к работе, и к организации в целом. После прохождения целевой подготовки в организации они быстрее адаптируются к организации, процесс их адаптации происходит менее травматично и за более короткий срок.

2. Выявлены социально-психологические критерии адаптированности молодого специалиста. Выделенные критерии могут использоваться в целях составления прогноза адаптации молодого специалиста в НИО ОПК.

Литература

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
2. Дружилов С.А. Профессионализм человека и критерии профессиональной адаптации. Объединенный научный журнал. – М.: ТЕЗАУРУС, 2003. – № 1. – С. 15-16.
3. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2001.
4. Потоцкий М.Ю. Раздел «Человеческие ресурсы в третьем тысячелетии. Тенденции современного управления персоналом». – М.: ГроссМедиа, 2004.
5. Управление персоналом / Под. ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2000.
6. Управление персоналом организации / Под. ред. А.А. Кибанова. – М.: ИНФРА, 2003.
7. 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.



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 № 5

Сдано в набор 04.12.09. Подписано в печать 15.12.09.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.– 9,53. Бумага офсетная. Гарнитура Муриад Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № __/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