

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 7 № 2

Москва



2010



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – д. пс. наук, профессор Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

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

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

Редакционная коллегия

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

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

Ответственный секретарь – Белугина Е.В.

Выпускающий редактор – Щербакова Л.В.

Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 243,
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 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Скрипкина Т.П., Ничипорюк Е.А. Особенности личностно-профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных учреждений

7

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Акопян Л.С. Невербальная картина детских страхов

15

Васильева О.С., Аветян А.М. Эмпирическое изучение развития межличностных отношений старшеклассников в полиэтнической образовательной среде

23

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Яценко Н.А. Психофизиологические и психологические особенности операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных условиях профессиональной деятельности

34

Жданько А.П. Развитие медиакомпетентности учащихся посредством видеосъемки с элементами театрализации

41

Дзюба Е.А. Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов

44

Слинько А.Е. Психологические особенности восприятия социальной рекламы в младшем подростковом возрасте

49

Мирошниченко А.В. Трансформации смысловой сферы успешных юношей с различным уровнем интернет-зависимости

54



НАШИ АВТОРЫ



Скрипкина Татьяна Петровна

заведующая кафедрой психологии развития и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 237

Служебный телефон: (863) 230-32-47

E-mail: develop@psyf.rsu.ru



Ничипорюк Елена Антоновна

доцент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Служебный адрес: 344011, г. Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2/51, пер. Доломановский

Служебный телефон: (863) 255-71-39

E-mail: nich-ea@rambler.ru



Аветян Алина Мкртычевна

преподаватель кафедры психологии здоровья и физической культуры факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 240

Служебный телефон: (863) 230-32-27

E-mail: Avetyansha@yandex.ru



Васильева Ольга Семёновна

заведующая кафедрой психологии здоровья и физической культуры факультета психологии Южного федерального университета, профессор, кандидат биологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 240

Служебный телефон: (863) 230-32-27

E-mail: psyf@rsu.ru



Акопян Любовь Суменовна

доцент кафедры возрастной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67, учебный корпус № 1
Служебный телефон: (846) 332-00-67
E-mail: akolubov@mail.ru



Яценко Надежда Алексеевна

директор по управлению персоналом ЗАО «Кавказ-Транстелеком»
Служебный адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденовский, 3
Служебный телефон: (863) 203-62-03 (доб. 1103)
E-mail: N.Yatsenko@kavkaz.ttk.ru



Жданько Анна Павловна

учитель английского языка МОУ СОШ № 9
Служебный адрес: 347900, Ростовская обл., г. Таганрог, пер. Красный, 22
Служебный телефон: (8634) 61-26-66
E-mail: unirseanna@yandex.ru



Слинько Анна Евгеньевна

менеджер по рекламе ООО «Аудит-Бюро»

Служебный адрес: 347900, г. Таганрог, пер. Лермонтовский, 7А

Служебный телефон: (8634) 31-15-10

E-mail: anna.slinko@yahoo.com



Дзюба Екатерина Александровна

преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Южного федерального университета
Служебный адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42, ауд. 512

Служебный телефон: (863) 263-87-21

E-mail: katty_84@mail.ru



Мирошниченко Александр Владимирович

преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217

Служебный телефон: (863) 243-07-11

E-mail: akmrgu@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Скрипкина Т.П., Ничипорюк Е.А.

Особенности личностно-профессиональной самореализации воспитателей дошкольных образовательных учреждений

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования одного из проявлений самореализации личности – удовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом у воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Выделяются варианты траекторий личностно-профессионального развития педагогов. Предлагается дифференцировать содержание психологической работы с педагогами в зависимости от вариантов личностно – профессионального развития.

Ключевые слова: самореализация личности, удовлетворенность самореализацией, личностно-профессиональное развитие, дифференциация содержания психологической работы с педагогами.

Личность воспитателя дошкольного образовательного учреждения, является одним из ключевых ресурсов отечественной системы образования, и от того, в какой мере эта личность является зрелой, благополучной, во многом зависит будущее нашей страны, как ни банально, с одной стороны, и как ни странно, с другой, это звучит. Банально – сколько раз провозглашался тезис о значении личности Учителя для благополучного развития Общества, сколько авторов доказывало огромную значимость первых лет жизни для благополучного развития человека. Странно – статус воспитателя дошкольного образовательного учреждения (именно того педагога, который и должен быть Учителем в первые годы жизни человека) один из самых низких и в системе образования, и в обществе в целом. Однако, искренняя вера в заявленный выше тезис побудила авторов данной публикации заняться исследованием особенностей личностно-профессионального развития воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Необходимым условием благополучного развития ребенка является развивающийся взрослый, заинтересованный в самореализации. Самореализация личности является способом продвижения к вершинам собственного развития. О личностной зрелости можно судить по тому, в какой мере человек смог самореализоваться. Особенно это относится к профессиональной самореализации.

Наиболее фундаментальное исследование проблемы самореализации в отечественной психологии выполнено Л.А. Коростылевой. Наиболее фундаментальную концепцию самореализации в отечественной психологии разработала Л.А. Коростылева, которая подробно изучила особенности самореализации



личности в двух основных сферах современного человека: профессиональной и брачно-семейной. Л.А. Коростылева рассматривает самореализацию как осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени. Она отмечает, что самореализация может исследоваться как цель, средство, процесс, состояние, результат и итог [3]. Самореализация как цель рассматривается в исследованиях самоактуализации, как состояние – в исследованиях удовлетворенности самореализацией, как результат – при изучении определенного уровня личностного развития (наличие свойств, способствующих самоосуществлению), как итог – в исследованиях осмысления цельных временных отрезков жизненного пути, либо жизни в целом [3]. В анализируемом исследовании показано, что наряду с существованием у каждого человека своего собственного критерия самореализации есть общие необходимые критерии, такие как: удовлетворенность и полезность (продуктивность), которые направлены во благо как личности, так и социума [3]. При этом полезность (продуктивность) носит более объективный характер – о продуктивности можно судить по участию человека в той или иной сфере жизни, по получению им значимых результатов. Удовлетворенность носит исключительно субъективный характер, входит в оценочную систему психической деятельности каждого человека. Исходя из того, что самореализация является чрезвычайно важным элементом общей осмысленности жизни, и лежит в основе ее психологического благополучия, нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей самореализации воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Как уже было сказано, низкий социальный статус данной профессиональной принадлежности, ограниченные возможности карьерного роста и низкий уровень заработной платы, порождают большие сложности на пути самореализации в данном виде профессиональной деятельности. Исследование посвящено изучению особенностей удовлетворенности самореализацией (в жизни в целом и в профессиональной сфере в частности). В основе исследования лежала идея о том, что одной из важных детерминант самореализации в профессиональной сфере является доверие к себе воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Исследование проводилось с 2003 по 2008 годы на базе Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В нем приняло участие 240 воспитателей дошкольных образовательных учреждений из разных городов и районов Ростовской области. С целью реализации поставленных задач был использован следующий комплекс диагностических методик: «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной [1]; «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.А. Реана [7]; «Удовлетворенность избранной профессией» А.А. Реана (модификация методик В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой) [7]; «Вопросник САМОАЛ» Н.Ф. Калина [5]; «Тест смысложизненных ориентаций» (по Д.А. Леонтьеву) [4]; «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантилеева [6].



Мы предположили, что человек, важнейшей частью жизни которого является профессиональная сфера, не может испытывать удовлетворенность самореализацией в целом без удовлетворенности самореализацией в профессии, т.е. высокий уровень удовлетворенности самореализацией в жизни в целом невозможен при низком уровне удовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере. Для проверки данной гипотезы педагоги были объединены в группы с разными сочетаниями уровней удовлетворенности самореализацией в жизни в целом и в профессиональной сфере.

Эмпирически были получены следующие варианты (Таблица № 1).

Таблица № 1
Варианты сочетания у педагогов уровней удовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом

№	уровни удовлетворенности самореализацией		Количество педагогов (в %)
	в проф. сфере	в жизни в целом	
	высокий	высокий	3,6
	высокий	средний	15,7
	высокий	низкий	2,1
	средний	высокий	10,0
	средний	средний	40,7
	средний	низкий	7,9
	низкий	высокий	нет
	низкий	средний	14,3
	низкий	низкий	5,7

Как видно из таблицы, в исследуемой выборке отсутствуют педагоги, у которых бы сочетался высокий уровень удовлетворенности самореализацией в жизни в целом с низким уровнем удовлетворенности избранной профессией (вариант № 7), что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Поскольку средний и высокий уровни характеризуют удовлетворенность, а низкий уровень – неудовлетворенность самореализацией, то для дальнейшего анализа мы объединили в общие группы педагогов с высоким и средним уровнями самореализации. Были получены 4 группы педагогов, у которых по-разному сочетаются удовлетворенность или неудовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом:

- 1) удовлетворенность самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом;
- 2) удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере, и неудовлетворенность самореализацией в жизни в целом;
- 3) неудовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере, и удовлетворенность в жизни в целом;
- 4) неудовлетворенность самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом.



С нашей точки зрения, выделенные варианты отражают определенные траектории личностно – профессионального развития, т.к. характеризуют с одной стороны удовлетворенность самореализацией в жизни в целом (развитие личности), а с другой стороны удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере (профессиональное развитие). Выделенные варианты показывают, как у воспитателей дошкольных образовательных учреждений могут выстраиваться две взаимосвязанные линии развития: развитие личности и развитие профессионализма.

Мы решили проверить, каким образом распределены по группам педагогов с разным стажем работы данные варианты личностно-профессионального развития. Для дальнейшего анализа к уже выделенным 4 группам нами была добавлена ещё одна (далее вариант № 5), в которую вошли педагоги, чьи данные первоначально были исключены из рассмотрения в связи с выраженной тенденцией давать социально желаемые ответы.

Отметим, что из всей выборки опрошенных воспитателей 25 % были склонны давать социально желаемые ответы.

В связи с таким значительным количеством данных, которые не проходили по достоверности, мы посчитали невозможным просто исключить их из дальнейшего рассмотрения. С одной стороны, исключение результатов данной группы может исказить картину вариантов траекторий личностно-профессионального развития. Это нашло отражение в таблице № 1, из которой очень оптимистично следует, что сочетание удовлетворенности самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом характерно для 70 % педагогов. Далее будет показано, что доля педагогов с такой траекторией личностно-профессионального развития по всей выборке составляет примерно 50 %. С другой стороны, несомненный интерес представляет выяснение различий между педагогами, с разной степенью выраженности тенденции давать социально-желательные ответы.

Таким образом, было выделено 5 групп испытуемых. Дальнейшая задача исследования заключалась в изучении того, меняется ли соотношение лиц, включенных в каждую группу с изменением стажа работы. Анализ полученных результатов позволил выделить следующие особенности.

Доля педагогов, удовлетворенных самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом (вариант № 1), отличается определенной стабильностью и включает в себя примерно половину воспитателей во всех группах («стаж 5 и меньше лет» – 46,9 %, «стаж от 6 до 15 лет» – 57,4 %, «стаж от 15 до 25 лет» – 50,7 %, «стаж 25 и более лет» – 47,1 %, по всей выборке – 51,3 %).

Доля варианта № 2 также претерпевает незначительные изменения с увеличением стажа педагогической работы. Количество педагогов, у которых сочетается высокий и средний уровень удовлетворенности профессиональным выбором с низким уровнем удовлетворенности результативностью жизни (вариант № 2), во всех группах с разным стажем работы не превышает 10 % от общего количества педагогов данной группы. В целом по выборке он составляет 7,3 %, максимально выражен в группе педагогов со стажем «от 6 до 15 лет» (9,3 %), наименьшее



количество педагогов с таким сочетанием в группе со стажем «от 15 до 25 лет» (5,6%). Можно предположить, что данный вариант включает в себя педагогов, для которых профессиональная деятельность, в этот момент жизни является главным способом самореализации.

Существенные изменения происходят с долей педагогов варианта № 3: от 18,8% в группе педагогов со стажем «5 лет и меньше» до 5,9% в группе со стажем «25 лет и более». Происходит резкое сокращение количества педагогов, для которых характерно сочетание среднего (высокий выявлен не был) уровня удовлетворенности результативностью жизни с низким уровнем удовлетворенности избранной профессией. Можно предположить, что если в начале профессиональной деятельности ещё возможно испытывать удовлетворенность от жизни в целом, будучи не удовлетворенным профессией, то по мере увеличения стажа работы это становится всё сложнее.

Отдельного внимания заслуживают педагоги, объединенные нами в группу № 4: низкий уровень удовлетворенности самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом. Данная группа составляет 4,2% от всех валидных наблюдений (8 человек, к сожалению – для убедительности выводов, к счастью – для жизненной ситуации). Однако, наибольшее количество педагогов, для которых характерно такое сочетание, выявлено в группе со стажем «5 лет и меньше» – 62,5%, что составляет 15,6% от всей группы педагогов со стажем «5 лет и меньше». В группах со стажем более 15 лет выявлен один педагог с низким уровнем удовлетворенности самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом.

Кроме описанных выше существенных изменений, которые претерпевает доля педагогов варианта № 3, ещё более впечатляющие изменения происходят с долей педагогов варианта № 5. Но если доля педагогов, удовлетворенных самореализацией в жизни в целом и неудовлетворенных самореализацией в профессиональной сфере (вариант №3), с увеличением стажа работы сокращается, то доля педагогов с выраженной тенденцией давать социально желаемые ответы (вариант № 5) с увеличением стажа работы увеличивается (Таблица № 2).

Таблица № 2

Изменение доли педагогов с выраженной тенденцией давать социально желаемые ответы в группах с разным стажем

группа по стажу	вариант № 5 (в %)
5 лет и меньше	12,5
От 6 до 15 лет	16,7
От 15 до 25 лет	36,6
25 и более лет	35,3

Таким образом, можно говорить о том, что у воспитателей ДОУ существует явная тенденция, заключающаяся в том, что после 15 лет работы они становятся склонны к профессиональному выгоранию.



Между группами педагогов с разной тенденцией давать социально желаемые ответы выявлены статистически значимые различия по большинству исследуемых шкал: доверие к себе в профессиональной сфере, доверие к себе в интеллектуальной сфере, доверие к себе в бытовой сфере, доверие к себе в отношениях с вышестоящими, доверие к себе в семейных отношениях, доверие к себе в отношениях с детьми, доверие к себе в отношениях с родителями, общий показатель доверия к себе, внешняя положительная мотивация, все шкалы СЖО, два фактора самооотношения (самоуважение и самоуничижение), большинство шкал методики самоактуализации. Педагоги, дающие социально желаемые ответы, склонны более высоко оценивать «позитивные» и более низко «негативные» качества личности, значимые для профессиональной деятельности. Статистически значимые различия не выявлены по характеристикам, которые не обладают ярко выраженной профессиональной значимостью для педагогов: доверие к себе в отношениях с близкими, доверие к себе в отношениях с противоположным полом, доверие к себе в сфере досуга, фактор аутосимпатии методики самооотношения, некоторые шкалы методики самоактуализации (спонтанности, самопонимания, аутосимпатии и контактности).

Полученные данные позволяют выдвинуть предположение, что при непродолжительном стаже работы выраженная тенденция давать социально желаемые ответы может быть обусловлена недостаточно развитой личностной рефлексией педагогов, а также их позитивным отношением к будущему, связанными в их молодость. С ростом стажа работы усиление данной тенденции связано с появлением профессионального выгорания, разочарованием, маскируемыми социально-желательными ответами, нереально высокими оценками собственных личностных и профессиональных качеств.

Таким образом, в личностно-профессиональном развитии педагогов можно выделить проявление двух тенденций:

- независимо от стажа работы примерно для половины педагогов характерно гармоничное сочетание личностного и профессионального развития: удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом, средний и высокий уровни доверия к себе в профессиональной сфере, средний и высокий уровни осмысленности жизни, усиление с увеличением стажа работы значения внутренней мотивации профессиональной деятельности;
- рост тенденции давать социально-желательные ответы, возможно, из-за недостаточной личностной рефлексии и усиления профессионального выгорания, что подтверждается резким увеличением доли педагогов с данной тенденцией после 15 лет стажа, а также нереально высокими оценками педагогами данной группы развития у себя профессионально значимых качеств личности.

Полученные эмпирические данные согласуются с мнением Д.Н. Завалишиной, что после 10–15 лет работы «человек реализует тот или иной избранный «стиль» (вариант) профессионального развития, тем самым осуществляя и свое жизненное самоопределение» [2, с. 106].



Результаты эмпирической части исследования позволяют сформулировать рекомендации, о том, что при планировании содержания психологической работы с педагогами, необходимо учитывать варианты их личностно-профессионального развития.

В отношении педагогов, удовлетворенных самореализацией, как в жизни в целом, так и в профессиональной сфере в частности (1 группа), достаточно содержания психологического сопровождения профессиональной деятельности, сформулированного в общих рекомендациях.

С педагогами, удовлетворенными самореализацией в профессиональной сфере и не удовлетворенными самореализацией в жизни в целом (2 группа), дополнительно необходимо проведение психологического консультирования, с целью оказания помощи в поиске других сфер самореализации, кроме профессиональной, для профилактики личностных деформаций, деструктивных выходов из личностных кризисов особенно после прекращения профессиональной деятельности.

В отношении педагогов, удовлетворенных самореализацией в жизни в целом и не удовлетворенных самореализацией в профессиональной сфере (3 группа), также дополнительно необходимо проведение психологического консультирования. Однако в данном случае с целью оказания помощи в поиске возможностей самореализации в данной профессии или поиске другой профессии для самореализации.

Очевидно, что педагоги, не удовлетворенные самореализацией как в жизни в целом, так и самореализацией в профессиональной сфере (4 группа), нуждаются в психотерапевтической помощи. Необходимость и возможность получения такой помощи может быть предметом обсуждения в процессе индивидуальной консультации.

С группой педагогов, у которых предположительно может иметь место недостаточно развитая личностная рефлексия или профессиональное выгорание, целесообразно обсудить высокую социальную желательность ответов, которые они давали в процессе диагностики. В случае заинтересованности педагогов, можно предложить им повторно пройти обследование для уточнения особенностей личностно-профессионального развития и конкретизации содержания психологической работы.

С нашей точки зрения, существуют определенные организационные трудности в проведении с педагогами психологической работы, направленной на их личностно-профессиональное развитие. Психологи, работающие в образовательных учреждениях в должности «педагог-психолог», и по своему статусу, и по этическим причинам не имеют возможности для реализации такого содержания психологической работы с педагогами. Изменившийся статус городских и районных психологических центров, ставших учреждениями «диагностики и консультирования для детей...», не предполагает, как ранее, широкой психологической работы с педагогами образовательных учреждений, в рамках которой возможно было проведение, в том числе с воспитателями дошкольных образовательных учреждений,



развивающих групп, ориентированных на их личностно-профессиональный рост. В системе образования, в целом, и в образовательных учреждениях (тем более – дошкольных), в частности, не существует отделов или служб по работе с персоналом, ответственных за их личностно-профессиональное развитие. Благополучное личностно-профессиональное развитие является личным делом самого педагога, и, в лучшем случае, руководителя образовательного учреждения.

В качестве возможных вариантов организации дифференцированной психологической работы с педагогами можно рассматривать проведение её в рамках курсов повышения квалификации или непосредственно на базе образовательного учреждения по запросу его руководителя (учредителя).

Литература

1. Доверие к себе в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / Под ред. проф. Т.П. Скрипкиной. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 356 с.
2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: «СМЫСЛ», 1992. – 16 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
6. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: «СМЫСЛ», 1993. – 32 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.



Акопян Л.С.

Невербальная картина детских страхов

В статье приведены результаты исследования образной картины страхов у детей младшего школьного возраста. В качестве исследовательского инструментария использован разработанный автором структурный опросник детских страхов (СОДС) и рисуночная проба. В большинстве рисунков обнаружена тенденция к «уравновешиванию» центрального образа страха изображением дополнительного положительно-окрашенного элемента (сюжета), что подтверждает ранее полученный автором вывод об имманентности саморегуляционных процессов переживанию страха.

Ключевые слова: детский рисунок, страх, изображение страхов, вербальное и невербальное содержание страхов, способы совладания.

Устоявшийся взгляд на проблему детских страхов как на вполне разработанную (В.И. Гарбузов [8], А.И. Захаров [9], А.М. Прихожан [15], А.С. Спиваковская [17], Jersild A.T., Holmes F.B. [19], Girard-Fresard J. [18] и др.), отражавший картину жизни более или менее стабильного общества, перестал вписываться в динамику быстро-текущих событий общественной жизни России последних десятилетий.

Не случайно, говоря о детях, известный русский ученый В.М. Бехтерев особо выделяет «восприимчивую и впечатлительную душу ребенка». Автор призывает никогда не забывать об этой исключительной впечатлительности ребенка, особенно в такого рода вопросах, как охрана душевного здоровья. «Достаточно бывает иногда неосторожно произнесенного при ребенке слова о совершенном убийстве или каком-либо другом тяжелом происшествии, и ребенок будет уже тревожно спать ночь или даже подвергнется ночному испугу или кошмару. Вот почему обстановка и в особенности окружающая среда всегда оказывают на воспитание ребенка огромное влияние» [6, с. 153].

В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др. подчеркивают, что у каждого возраста есть «свои» страхи, которые в случае нормального развития со временем исчезают. Детские страхи в случае нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения ребенка и, в целом, имеют положительный адаптационный смысл [12].

Одной из важных причин возникновения детских страхов считается нарушение детско-родительских отношений. В частности, известный психолог В.С. Мухина полагает, что детские страхи зарождаются чаще всего вследствие неправильного воспитания и неразумного поведения взрослых [13].

Игнорирование и пренебрежение к ребенку, по мнению О.А. Карабановой, особенно неблагоприятно сказывается на его развитии, провоцируя широкий спектр



нарушений от импульсивности и агрессии до неуверенности в себе, тревожности и появления страхов [10].

Насколько будет выражен у ребенка тот или иной страх, и будет ли он выражен вообще, считает В.К. Вилюнас, «зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка» [7, с. 35].

Важным преимуществом рисования детьми объектов страха является то, что в образной форме могут быть представлены те страхи, содержание которых ребенок стремится вытеснить из сознания, и они не всегда обнаруживаются в результате применения вербальных методик. Детские рисунки могут сообщить нам то, что не всегда удается выразить словами. А.И. Захаров в своих работах пишет, что «через рисунки можно лучше понять интересы детей, их глубокие, не всегда раскрываемые переживания и учесть это при устранении страхов» [9, с. 128].

Прусакова О.А. и Сергиенко Е.А. отмечают, что 4-летние дети, рисуя человека на тему «страх», возвращаются на предыдущую стадию возрастного развития, изображая человека-головонога; прослеживается также резкое уменьшение количества элементов, из которых состоит рисунок. У детей 5-летнего возраста наблюдается такая же тенденция, и при изображении человека, испытывающего страх, они рисуют как 4-летние дети. Изображение человека становится более примитивным, а в некоторых случаях у него отсутствуют важные детали тела; рисунки на тему «страх» чрезвычайно скудны в отношении контекста по сравнению с рисунками на другие темы, часто это только изображение одинокого человека на всем листе. Как отмечают авторы, у 6-летних детей не наблюдается возрастного регресса в изображении человека, испытывающего страх, но они, как правило, акцентируют внимание не на изображении страха, а на том, как выглядит боящийся человек [16].

Целью нашего исследования было выявление специфики страхов, скрытых от сознания ребенка (или не в полной мере им осознаваемых), для сопоставления с вербально выраженными страхами и определения оптимальных стратегий и средств по оказанию психологической помощи совладания со страхами.

Задачами исследования являлись:

- определение образной представленности различных видов страхов;
- выявление регуляционных составляющих в изображениях страха;
- осуществление сравнительного анализа вербальной и образной представленности страхов у детей, проживающих в различных условиях проживания.

Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных школ г. Самары и Самарской области, г. Севастополя, а также дети, проживающие в детских домах г. Самары. Всего было обследовано 450 детей младшего школьного возраста.

В качестве диагностического инструментария использовались рисуночная проба «Мой страх» и авторская методика диагностики детских страхов (СОДС), позволяющая определять содержание страхов в количественно-качественных, пространственно-временных, микро-макросредовых измерениях; выявлять нравственные установки детей и во внешней оценке переживания страха (со стороны взрослых, сверстников),



а также саморегуляционные характеристики переживаемых детьми страхов (способы совладания) [3]. Опросник состоит из 7 блоков, содержащих 18 вопросов. Следует отметить, что в процессе обследования у детей могут актуализироваться страхи, поэтому с каждым ребенком по окончании работы проводилась беседа-игра, направленная на достижение эмоционально позитивного состояния.

Графическое изображение детьми страхов передает помимо диагностического, терапевтический аспект, на использовании которого основаны рисуночные методы коррекции детских страхов. Анализ детских рисунков существенно дополняет данные, полученные на основе вербальных методик.

По количеству рисунков ведущее место в обследованной нами выборке занимает танатический страх. На это обращает внимание также В.В. Абраменкова: «Тема смерти в последнее время занимает все больше места в картине мира современного ребенка». Автор объясняет это тем, что «многие культурные формы, такие как тексты детского фольклора, либо утрачены, либо находятся в стадии деградации, а возникновение и широкое распространение в последние десятилетия новых форм, например «черного юмора», жестоких «приколов», так называемых «садистских стишков», свидетельствует об изменениях детского сознания в сторону его танатизации» [1, с. 14].

В собранных нами рисунках значительная часть образов так или иначе связана с темой смерти. Образ смерти – это чаще всего некое существо с пустыми глазницами на голом черепе, в костлявой руке – коса, черное одеяние; иногда это изображение похорон, гроба, кладбищ или мертвого человека с оскаленными зубами. Несмотря на различные социально-экономические и географические условия (г. Самара, Большая Черниговка, город-герой Севастополь), дети рисуют эти образы идентично. Следует отметить, что в рисунках современных детей чаще встречаются персонажи голливудских и диснеевских фильмов («Оно», «Чужие», «Мумии» и т.д.), нежели персонажи русского народного сказочного фольклора.

Следующим по частоте встречаемости является изображение детьми страха темноты. Обычно все пространство стандартного листа закрашивается черным, темно-синим, фиолетовым или красно-черным цветом. Как известно, по цветовым тестам эти цвета обозначают тревогу; встречается также черный квадрат или темные, заретушированные углы и стены комнат.

В обследованной выборке также наблюдается большое количество страхов животных. В городах, где в каждой или почти в каждой квартире обитают собаки и кошки, либо хомяки и различные ручные мелкие грызуны, реже – змеи и ящерицы, эти же животные часто вызывают страх. В спектре зоофобических страхов, наибольшее число их связано с собаками; в текстовых пояснениях дети отмечают, что боятся не просто собак, а «злых, больших и кусачих собак» или «злого собачьего взгляда». Страх змей и пауков также выражен в достаточно сильной степени, особенно у девочек, что совпадает с данными А.И. Захарова. Изображая животных, дети чаще всего стараются нарисовать его в реально-существующем цвете (крокодил зеленый, медведи коричневые, львы желто-песочные и т.д.). Но встречаются рисунки, где животные, вызывающие страх, намеренно рисуются пестрыми,



радужными цветами, как будто ребенок стремится успокоить себя нестрашным изображением страшного объекта (розовая или зеленая собака, сине-красный лев, голубой медвежонок и т.д.).

Картина учебных страхов у детей младшего школьного возраста представлена рисунками тетрадей и дневников, состоящими из ярко-красных замечаний педагогов и многочисленных двоек. Обращает на себя внимание рисунок, где ремень и оценка «2» изображены одинаково, в виде изогнутой двойки (страх плохой оценки и последующего за ней наказания).

Работая над составлением атласа детских страхов [2], мы анализировали не только образы страхов, но и топографию детских рисунков. В известной работе М.В. Осориной, отмечается общая топографическая закономерность детских рисунков, заключающаяся в том, что ребенок «представляет пространство листа как пространство Мира, который должен быть определенным образом организован для того, чтобы туда можно было поселить персонажей. Под ногами у них обязательно должна быть земля, а над головой должно быть небо... А между небом и землей размещаются в ряд персонажи. Они стоят таким образом, чтобы каждый был в полноте своей самости – целиком, во весь рост, и, не загромождая друг друга» [14, с. 25]. В нашей выборке встречаются рисунки, подтверждающие этот принцип, но в большинстве своем, дети, рисуя страх, не всегда соблюдают данный принцип. Образ страха на некоторых рисунках отображен без опоры, без линий земли и неба, в некоем субъективном пространстве. Иногда это рисунок – образ, который заполняет все пространство листа, а иногда это очень маленькое, микроскопичное по отношению к размеру листа, изображение страшного предмета или образа, помещаемого где-нибудь внизу, в углу листа. Ребенок сознательно изображает пугающий его предмет или образ маленьким, незначительным, как бы убеждая себя в его «нестрашности» (одна из стратегий совладания).

Следует также отметить особенность в рисунках социально-депривированных детей, которая заключается в том, что в страшных ситуациях нарисованы некие элементы-опоры, призванные спасти, помочь. Один из частых страхов воспитанников детского дома – страх проснуться ночью и остаться со страхом наедине, изображается, как большой черный квадрат. Как правило, страх темноты чаще изображается темно-серым, черным цветом в виде квадратов или сильно заштрихованного пространства листа, в отдельных случаях рисуется убранство комнаты без присутствия человека. Но следует отметить, что достаточно часто встречается присутствие окна, за которым светятся желтым светом большое количество звезд, месяц или луна (потребность в тепле, защите). Можно предположить, что окно (проем) символизирует возможный выход (бегство) из страшной ситуации.

Эти и другие рисунки, дополненные высказываниями детей, показывают, что дети борются со страхами доступными им способами: они «приручают» или пытаются задобрить свой страх, делают его смешным и нестрашным, уговаривают и убеждают сами себя, что «это не страшно». Выявлено, что многие дети, рисуя свой страх, могут регулировать свое эмоциональное состояние, например, раскрашивая



страшный образ яркими цветами; в некоторых рисунках ребенок пририсовывает страшному образу такие детали и элементы одежды, которые носит он сам, делая его идентичным себе, как бы говоря: «Он такой, как я, он не причинит мне вреда». Следует отметить, что некоторые девочки перед тем, как нарисовать свой страх, говорили, что они хотят сначала нарисовать что-то хорошее. Так, например, сначала была нарисована принцесса, а потом уже Баба Яга; некоторые девочки изображали положительный образ уже после того, как были нарисованы их страхи – после рисования страшной акулы девочка нарисовала русалку. Такое поведение можно рассматривать как один из способов совладания по типу уравнивания в ситуации переживания негативных эмоций.

Мимическая и жестовая экспрессия в изображениях проявления страха обозначены следующим образом: как правило, это широко открытые круглые глаза, в некоторых рисунках зрачки отсутствуют или прорисованы красным цветом; угрожающе раскрытый рот с огромными зубами. Само страшное действие изображается в виде фигуры человека с вытянутой рукой, в которой зажат нож, кончик ножа при этом обязательно окрашен черным или красным цветом, и с этого острия каплют вниз капли крови. Боящийся ребенок чаще всего изображается следующим образом: телесная составляющая – плечи сильно приподняты, прижаты к голове, втянута шея, руки безвольно висят вдоль туловища или подняты вверх в положении «сдаюсь»; лицевая экспрессия – концы губ опущены вниз, глаза расширены. Некоторые дети делают приписки к рисункам: «Не убивай меня, пожалуйста» или «Этот сон снится мне часто, он уже достал меня». Дети, воспитывающиеся в детских домах, чаще всего занимают пассивно-оборонительную позицию в ситуациях переживания страха, что находит подтверждение и в рисуночных пробах. В то же время, нас заинтересовали некоторые рисунки с изображением страха глубины, страха утонуть, где дети рисуют не только фигуру тонущего человека в воде, но и берег с травой (а это уже опора), где стоит человек, готовый прийти на помощь, в некоторых случаях нарисован человек с кругом или каким-то предметом. На другом рисунке изображена девочка, стоящая на крыше высотного дома, в нижней части листа автор рисунка нарисовал двух братьев, держащих развернутую крепкую материю. Девочка пояснила свой рисунок так, что, если она упадет, братья ее спасут.

В исследованиях В.А. Лабунской обращается внимание на то, что в описании страха чаще фиксируются признаки, относящиеся к пантомимике и жестам человека [11]. Многочисленные детские рисунки демонстрируют огромный интерес детей к изображению человеческого тела. Отображая ситуацию переживания страха, дети пытаются передать испытываемый человеком страх через движения его тела и действия. На одном из рисунков изображена убегающая от кладбищенского привидения группа детей, вместе собакой. Руки у детей раскинуты в сторону, глаза круглые с сильной прорисовкой зрачков, ноги согнуты в коленях, туловища откинута назад. Все персонажи не имеют опоры и как бы парят в воздухе.

Проведенное нами исследование позволило не только расширить научное представление о страхах детей младшего школьного возраста, но также выявить



различия в содержании страхов, обусловленные социально-экономическими и социокультурными изменениями в нашем обществе за последние десятилетия. При том, что спектр страхов, в целом, не изменился (зооморфные, танатические, медицинские, учебные, социальные и др.), изменилось количественное соотношение различных видов страхов, переживаемых детьми. Страх «быть не тем» по Захарову А.И., ушел с первых позиций, уступив место танатическим страхам [1, 4]. Страхи современных младших школьников претерпели изменения по сравнению со страхами детей доперестроечного времени: изменилось содержание высказанных детьми социальных страхов. Социально-экономическая нестабильность сказывается не только на родителях, но и находит отражение в содержании страхов детей младшего школьного возраста («потеряют работу родители», «стать нищими», «остаться бездомными» и др.). Некоторые отрицательные персонажи («черная рука», «пиковая дама») уже не пользуются былой «популярностью», и на смену им приходят новые «страшные» персонажи фильмов ужасов («Оно», Дракула, Мумия, Фредди Крюгер и др.).

Сравнительный анализ осознаваемой и бессознательной сферы страхов выявил определенные расхождения между словесной и образной формами выражения страха у детей младшего школьного возраста. В вербальной форме ведущими по всей выборке (по частоте и интенсивности) являются страхи темноты и животных; у городских детей отсутствует страх открытых пространств (больших площадей, улиц), характерный для сельских детей; воспитанники детского дома в отличие от детей, проживающих в семьях, отмечают страх «проснуться ночью»; в невербальной форме (тематический рисунок) преобладает страх смерти и всего, что представляет потусторонний мир. Страх причинения физического ущерба и страх высоты характерны для городских детей, но не наблюдаются у сельских ребят. Многочисленные страхи стихий, пожара, урагана и т.д. большей частью детерминированы воображением городских детей, в то время как сельские дети, реально приближенные к природе, практически к ним подготовлены.

Дети младшего школьного возраста могут самостоятельно справиться с состояниями страха, используя те или иные способы совладания: активно-защитное поведение, отвлечение с помощью чего-либо, самоуспокоивание, пассивно-защитное поведение, обращение за помощью к родителям, бездействие, обращение к «вышшим» силам [5]. В рисунках детей прослеживаются несколько иные приемы совладания со страхом: трансформация страшного образа с целью его преобразования в нестрашный (уменьшение, разукрашивание страшного персонажа); «уравновешивание» центрального образа страха изображением (до или после рисования) дополнительного положительно-окрашенного элемента (сюжета), что подтверждает ранее полученный автором вывод об имманентности саморегуляционных процессов переживанию страха; изображение внешних «опор», помощи со стороны, спасительных предметов.

Таким образом, невербальная картина страхов имеет специфические отличия от вербально выражаемых страхов детьми младшего школьного возраста, как по содержанию, так и по типам совладания со страхом. Поэтому в профилактической



и психокоррекционной работе с детьми данного возраста целесообразно использовать комплекс вербальных и невербальных средств психологической работы, акцентируя в ней самостоятельный поиск детьми тех или иных способов совладания со страхами.

Литература

1. Абраменкова В.В. Психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – № 1. – М., 2002.
2. Акопян Л.С. Атлас детских страхов. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2003.
3. Акопян Л.С. Диагностика детских страхов и тревожности: Методическое пособие (издание 2-е исправленное и дополненное) / Сост. Л.С. Акопян. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2006.
4. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста: Дис. ...канд. психол. наук. – Самара, 2002. – 201 с.
5. Акопян Л.С. Саморегуляция младших школьников в ситуации переживания страха // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 432–435.
6. Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. Т.2 – СПб.: Издательство «Алетейя», 1999.
7. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – С. 35.
8. Гарбузов В.И. Нервные дети. – Л., Медицина, 1990.
9. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2000.
10. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
11. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
12. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
13. Мухина В.С. Таинство детства. – М., 1997.
14. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.
15. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000.
16. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентация эмоций в дошкольном возрасте. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; 2004.
17. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – Том 2. – М., 2000.
18. Girard-Fresard J. Les peurs des enfants. – Paris, Edition Odile Jacob, 2009.
19. Jersild A.T., Holmes F.B. Childrens Fears // The haddon craftenon, inc. camden,n.j. Copyright, N.Y. by Teachers College, Columbia University, 1935.



Васильева О.С., Аветян А.М.

**Эмпирическое изучение развития межличностных отношений
старшекласников в полиэтнической образовательной среде**

В условиях сохраняющейся хрупкости построения межнациональных отношений обращение к проблеме развития межличностных отношений старшекласников в поликультурной образовательной среде представляется чрезвычайно актуальным. В статье представлены результаты проведенного автором эмпирического исследования, приведены выводы, сделанные после обработки данных с помощью методов мат. статистики.

Ключевые слова: межличностные отношения, полиэтническая образовательная среда.

Решение сложнейших задач выбора направления своего развития в социальной, профессиональной и личностной сферах происходит в старшем школьном возрасте. В основе этих выборов лежит осознание своих психических ресурсов, построение системы ценностей, отбор наиболее «достойных» приоритетов жизнедеятельности. При этом старшекласники сталкиваются с рядом трудностей, связанных с недостаточным знанием своих особенностей, узостью информированности о разных сторонах «взрослой» жизни, скудностью опыта планирования и прогнозирования своих действий, неподготовленностью к самостоятельным решительным действиям и т.п.

Значительную помощь в преодолении возникающих трудностей может оказать расширение сферы межличностных отношений, приобретающих в старшем школьном возрасте особую ценность. В контексте межличностных отношений старшекласники стремятся не только обогатить свои жизненные представления, но и научиться взаимодействовать с самыми разными людьми, а также лучше познать самих себя. Сопоставляя свои и чужие взгляды на мир, они выстраивают более адекватную картину происходящего и будущего за счет расширения своего личного опыта. В этом смысле особые возможности школьнику предоставляются полиэтнической образовательной средой. Знакомство с чужой культурой, обычаями и традициями позволяет им толерантно воспринимать чужую культуру, непривычную ментальность, традиции, нормы, стратегии и формы поведения, установки и позиции.

Однако приобретению данного опыта препятствуют сохраняющееся с подросткового возраста жесткое деление окружающих на «своих» и «чужих», а также воздействие родителей, сверстников и тех лиц, с которыми они активно взаимодействуют. В результате, практика налаживания позитивного процесса межличностных отношений в поликультурной образовательной среде замещается образованием разобщенных микрогрупп, существование которых является благодатной базой для воспроизводства в отношениях старшекласников состояний напряженности и конфликтности.



Попытка педагогов и психологов решить проблему развития межличностных отношений старшеклассников в поликультурной среде сдерживается определенными трудностями, вызванными рядом противоречий между необходимостью развития этих отношений и отсутствием теоретико-эмпирических разработок, позволяющих адекватно осмыслить сущность связанных с этим процессов и состояний, а также отсутствием научно обоснованных психологических технологий.

Действие этнокультурного фактора, образующее особую среду построения межличностных отношений, изучалось в работах ряда отечественных и зарубежных психологов (Арутюнов С.А., Белинская Е.П., Бромлей Ю.В., Гумилев Л.Н., Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Сукоколов А.А., Фрейд З., Фромм Э. и др.). Данные относительно влияния этнических характеристик субъектов на их межличностные отношения (Леонтьев М.Г., Смирнов А.А., Шоманбаева А.О.) являются недостаточными для построения целостного представления об этом процессе.

Межличностные отношения рассматриваются в качестве субъективно переживаемых взаимосвязей между людьми, наполненных взаимовлиянием, оказываемым ими друг на друга в процессе совместной деятельности и общении [4, 6]. Они различаются по ряду параметров: по причинам возникновения, устойчивости, продолжительности, открытости сторон и т.д. Процесс инициирования, протекания и прекращения межличностных отношений определяется рядом факторов. К ним относятся индивидуально-психологические и типологические особенности субъектов взаимодействия, а также условия организации сторонами искомого взаимодействия.

Немаловажным для реализации межличностных отношений является этнический фактор. Исследователи отмечают, что этносреда включает в себя множество модификаций окружающей реальности, накопленных членами этнической общности в ходе ее исторического развития. Этнический фактор задает контекст межличностных отношений, определяет поведенческие проявления их субъектов, готовность к поддержанию отношений с партнером другого этноса. На личностном уровне этничность проявляется в уровне этнической идентичности субъекта, сформированности его этнического сознания, усвоения им этнических установок, стереотипов, предубеждений и т.д. (Арутюнов С.А., Белинская Е.П., Бромлей Ю.В., Гумилев Л.Н., Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Солдатова Г.У., Фрейд З., Фромм Э., Хоц М.Н. и др.). Формирование этничности практически завершается к периоду ранней юности (или старшего школьного возраста). Именно в этом возрасте этнический фактор начинает оказывать особое влияние на межличностные отношения.

В этом возрасте отношения со сверстниками приобретают новые, по сравнению с подростковым возрастом, особенности. К ним можно отнести следующее: 1) основанием возникновения являются интеллектуальные и духовные потребности; 2) ориентированы на исповедальный, доверительный характер; 3) повышенная избирательность в выборе субъекта доверия.

Гипотеза нашего исследования основана на предположении о том, что межличностные отношения старшеклассников представляют собой сложное образование,



детерминированное этнотипом образовательной среды и характеризующееся рядом особенностей, определяющих их качественные и количественные параметры. Между старшекласниками моно- и полиэтническими образовательными средами проявляются отличия в особенностях межличностных отношений.

В исследовании приняли участие 156 старшекласников, обучающихся в 10-ом классе, и в качестве экспертов – 50 учителей и психологов общеобразовательных школ.

Проверка выдвинутых исследовательских гипотез проводилась на основе решения ряда теоретических, методических и эмпирических задач. Последние из них бы направлены на то, чтобы: сопоставить особенности распределения статусных позиций членов моно- и полиэтнических учебных групп старшекласников; выявить уровень конфликтности их отношений; изучить особенности проявления феноменов эмпатии и доверия в образовательной моно- и полиэтнической среде; установить характер связи этнической идентичности и стратегий реагирования на конфликтные ситуации (компромисс, сотрудничество).

Решение поставленных задач проводилось с помощью исследовательских методов и методик. В числе последних: методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений («социометрия») Дж. Морено, «Шкала межличностного доверия» Дж.Б. Роттера, диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, «Уровень конфликтности» А.М. Ганеева и Л.С. Троновой, «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса. Для обработки результатов исследования применялись математические процедуры оценки достоверности различных показателей, статистических связей.

В процессе эмпирического исследования было установлено, что старшекласники моноэтнических образовательных сред значительно чаще ($p < 0,01$) вступают в контакты друг с другом, чем старшекласники полиэтнических образовательных сред. Контакты старшекласников, принадлежащих к разным этносам, достаточно малочисленны, ограничены, по большей мере, деловыми вопросами, возникающими в связи с обучением.

У старшекласников из моноэтнических сред межличностные контакты продолжают несколько дольше, чем у старшекласников полиэтнических образовательных сред ($p < 0,05$). Межличностные отношения старшекласников моноэтнических групп насыщены контактами с однокласниками, которые достаточно динамичны по своей организации и продолжительны по времени. Значительная продолжительность межличностных контактов старшекласников моноэтнических образовательных сред является отражением многообразия имеющих у них поводов и оснований для установления и поддержания отношений, об их большей заинтересованности друг в друге, желании общаться, открытости к взаимодействию.

Между старшекласниками двух выборок имеется различие (на статистически достоверном уровне $p < 0,01$) в модальности межличностных отношений,



которые они устанавливают со сверстниками. Старшеклассники, обучающиеся в моноэтнической среде, демонстрируют больший позитив, чем старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических средах. Данные наблюдения свидетельствуют о том, что в полиэтнических образовательных средах в межличностных отношениях старшеклассников разных этносов присутствует некоторая напряженность, закрытость в контактах. При этом они более ранимы по вопросам, имеющим этническую подоплеку, поэтому чаще вступают в конфликтное взаимодействие друг с другом.

Среднее распределение по классам старшеклассников, имеющих средний статус, в моно- и полиэтнических средах приблизительно совпадает (соответственно 75,9 % и 70,4 %). Были выявлены расхождения в распределении старшеклассников, обладающих высоким и низким социометрическим статусом в зависимости от моно- или полиэтничности образовательной среды, в которой они находятся. Распределение старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред, обладающих высоким статусом, составило, соответственно, 19,1 % и 11,7 % ($p < 0,05$). Более основательные различия выявлены в подвыборках по доле старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред, обладающих низким социометрическим статусом (соответственно 5,0 % и 17,9 %). Различия в процентных долях старшеклассников характеризуются статистической достоверностью ($p < 0,01$), т. е. в полиэтнических средах доля старшеклассников, обладающих низким социометрическим статусом, гораздо выше, чем в моноэтнических средах.

В моноэтнических группах старшеклассников с низким уровнем конфликтности несколько больше (18,1 %), чем в полиэтнических образовательных средах (13,1 %). Такая же тенденция прослеживается с процентной численностью старшеклассников, характеризующихся средним уровнем своей конфликтности: в моноэтнических группах их несколько больше (68,2 %), чем в полиэтнических группах (61,9 %). Уровень статистической значимости $p < 0,05$, указывая на наличие определенных различий между сравниваемыми выборками, не позволяет отмечать их устойчивость.

Согласно полученным результатам старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических образовательных средах, проявляют больший уровень конфликтности, чем старшеклассники моноэтнических образовательных сред. Причину этому мы видим в том, что полиэтническая среда задает для старшеклассников дополнительные задачи выбора жизненных приоритетов. В отличие от старшеклассников из моноэтнических сред, перед которыми стоят задачи личностного самоутверждения, профессионального и жизненного выбора, старшеклассникам полиэтнических сред необходимо самоопределиваться в собственной этнической среде, соотносить свои личностные, профессиональные, в целом, жизненные приоритеты с этническими установками, нормами, обычаями. При этом они выбирают позиции взаимодействия с представителями других этносов, с этнически чуждой культурой, нормами и обычаями. Трудность и разноаспектность задач, стоящих перед старшеклассниками из полиэтнических образовательных сред, рождает у них напряженность, делает их



более агрессивными и конфликтными в межличностном взаимодействии. В наибольшей степени это относится к отношениям со сверстниками, принадлежащим к другим этносам.

У старшеклассников из моно- и полиэтнических образовательных сред наблюдаются статистически достоверные различия ($p < 0,01$) по выраженности высокого и низкого уровней межличностного доверия. В подвыборках старшеклассников проявилось значимое превышение численности старшеклассников с высоким уровнем межличностного доверия (средняя величина – 27,0 %) над численностью старшеклассников с низким уровнем межличностного доверия (14,0 %). В подвыборках старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах, было установлено статистически значимое превышение численности лиц с низким уровнем межличностного доверия (27,6 %) над численностью старшеклассников с высоким уровнем межличностного доверия (13,3 %). По выборке старшеклассников, обучающихся в моноэтнической среде, средняя величина межличностного доверия составила 6,5 единиц, по выборке старшеклассников полиэтнической образовательной среды – 4,3 единиц. Полученное расхождение в величине выраженности признака свидетельствует о статистически достоверных различиях его проявленности у старшеклассников в зависимости от того, в какой образовательной среде (моно- или полиэтнической) находится старшеклассник. В полиэтнической среде межличностное доверие между старшеклассниками является значительно меньше выраженным, чем у старшеклассников, обучающихся в моноэтнической образовательной среде.

В выборке старшеклассников из полиэтнической образовательной среды присутствует тенденция к преобладанию лиц с низким уровнем эмпатии. Вместе с тем, различия в уровне эмпатии оказались несколько более сглаженными. Это можно объяснить спецификой функционирования рассматриваемых феноменов. Очевидно, что эмпатия имеет больше возможностей для своего развития вне зависимости от этнонациональных особенностей окружающих старшеклассника сверстников. Доверие же базируется на знании более широкого круга обстоятельств, характеризующих субъекта потенциального взаимодействия. Соответственно, старшекласснику может оказаться легче проявлять эмпатию, чем межличностное доверие. Вместе с тем, как раз межличностное доверие оказывает наибольшее влияние на качество и интенсивность построения им межличностных отношений в образовательной среде.

В полиэтнических образовательных средах во всех подвыборках с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой было обнаружено преобладание доли старшеклассников, характеризующихся этноэгоизмом, который может выражаться или в безобидной форме или нести значительный негатив. В первом случае на первое место выходит восприятие окружающего мира через смысловую призму «мой народ». Во втором случае, старшеклассники демонстрируют достаточную напряженность в межличностных отношениях со сверстниками, принадлежащими другим этническим группам. Возможно, в доминировании данного



типа этнической идентичности заключена причина повышенной конфликтности и низкого уровня эмпатии, межличностного доверия старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах.

Изучение типов реагирования на конфликтную ситуацию позволило установить, что в выборках старшеклассников, обучающихся в моноэтнических средах, наиболее выраженной стратегией поведения в конфликтных ситуациях выступает сотрудничество (27,5 %). Данный тип поведения проявляется в принятии участниками конфликта такого решения, которое полностью удовлетворяет интересам обеих сторон. Высоко выраженным типом поведения в конфликтной ситуации старшеклассников моноэтнической образовательной среды является достижение компромисса (23,6 %). Поведение старшеклассников, предпочитающих данный тип поведения, проявляется в установлении соглашения между участниками конфликта. Достаточно выраженной формой поведения в конфликтной ситуации является соревнование (22,2 %). Обладание таким типом поведения в конфликтной ситуации проявляется в стремлении старшеклассников добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам партнера по межличностному взаимодействию. Последующие места в рассматриваемых выборках старшеклассников заняли приспособление (14,4 %) и избегание (12,3 %). Данные стратегии поведения в конфликтной ситуации выбирают приблизительно по $\frac{1}{10}$ всей выборки старшеклассников, обучающихся в моноэтнической среде.

Другие предпочтения поведения в конфликтной ситуации обнаружались в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах. Вместе с тем, отметим, что в данном случае, распределение предпочитаемых типов поведения по выборке старшеклассников оказалось более равномерным. Наиболее выраженным типом поведения в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, оказалось избегание (23,8 %). Соответственно, можно говорить о том, что приблизительно $\frac{1}{4}$ старшеклассников, в данном случае, ориентированы на то, чтобы не попасть в конфликтную ситуацию. При этом они не демонстрируют стремления к обеспечению кооперации с субъектом взаимодействия и не ориентированы на достижение в конфликтной ситуации каких-либо собственных целей. Примерно такую же долю в выборке старшеклассников полиэтнической среды составили лица, ориентированные на стратегию соревнования в конфликтной ситуации (23,1 %). Данный тип поведения, связанный со стремлением добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам партнера по межличностным отношениям, обозначился также примерно у $\frac{1}{4}$ всех обследованных старшеклассников полиэтнической образовательной среды. Выраженной в полиэтнической образовательной среде оказалась стратегия приспособления к складывающейся ситуации. Данный тип поведения предпочли 21,6 % старшеклассников, т.е. около $\frac{1}{5}$ всей рассматриваемой выборки. Обозначенному выбору соответствует ориентация на принесение в жертву собственных интересов ради партнера по взаимодействию. Такое поведение кардинально противоположно соперничеству в конфликтной ситуации, занявшему в данной выборке второе по распространенности место. Значительной



по набранному удельному весу в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, оказалась также стратегия сотрудничества (20,6 %). Данный тип поведения в конфликтной ситуации оказался приоритетным примерно для $\frac{1}{5}$ старшеклассников рассматриваемой выборки. Это говорит о том, что достаточно значительная доля старшеклассников полиэтнической образовательной среды готовы к принятию такой альтернативы, которая бы полностью удовлетворила интересы обеих сторон по межличностным отношениям.

Наиболее выраженные различия между старшеклассниками, обучающимися в моно- и полиэтнической среде, выявились по двум типам поведения в конфликтной ситуации – по распространенности компромисса и избегания. К первому более склонны старшеклассники, обучающиеся в моноэтнической среде, ко второму – старшеклассники, обучающиеся в полиэтнической среде. На уровне тенденции проявились различия по склонности приспосабливаться к ситуации и идти в ней на сотрудничество. Первый тип поведения наиболее присущ старшеклассникам, обучающимся в полиэтнической среде; второй – старшеклассникам, обучающимся в моноэтнической среде.

Метод корреляционного анализа позволил установить различия в уровне плотности связи ряда характеристик старшеклассников, находящихся в разных типах этнических образовательных сред.

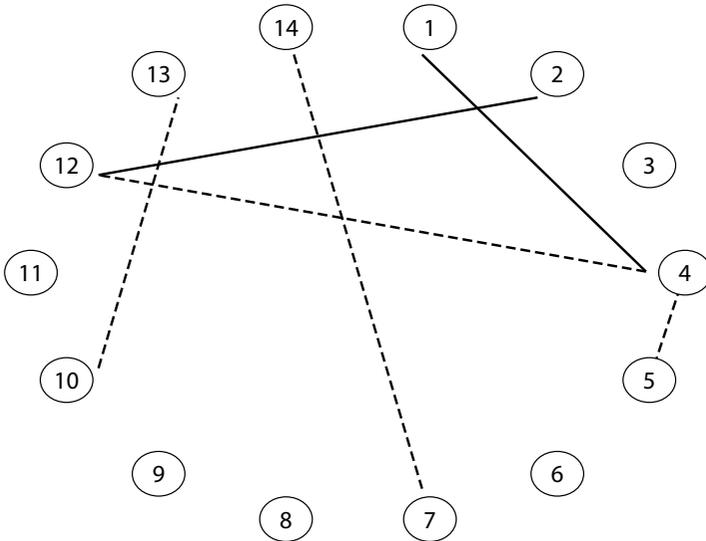


Рис. 1. Корреляционная плеяда связи характеристик старшеклассников, обучающихся в моноэтнической среде

1 – конфликтность; 2 – доверие; 3 – эмпатия; 4 – этнонигилизм; 5 – национальный фанатизм; 6 – этноизоляция; 7 – этническая индифферентность; 8 – позитивная этническая идентичность; 9 – этноэгоизм; 10 – соревнование; 11 – приспособление; 12 – компромисс; 13 – избегание; 14 – сотрудничество.



На выборке старшеклассников моноэтнических образовательных сред проявилось несколько тенденций, характеризующих их межличностные отношения (рис. 1):

- доверие сочетается со склонностью к компромиссу;
- этнический нигилизм напрямую сочетается, с одной стороны, с конфликтностью, с другой стороны, со склонностью к компромиссу;
- этнический нигилизм – с этническим фанатизмом (обратная связь);
- этническая индифферентность – со склонностью старшеклассников к сотрудничеству (обратная связь);
- избегание не совместимо со склонностью личности к соревнованию в конфликтной ситуации межличностного взаимодействия.

В выборке старшеклассников полиэтнической образовательной среды наиболее информативной оказалась позитивная этническая идентичность личности. С ней проявилось наибольшее количество статистически значимых связей других параметров личности и ее поведения. Достаточно информативными явились также такие характеристики личности старшеклассников как эмпатии и этноизоляция-низм (по две взаимосвязи) (рис. 2).

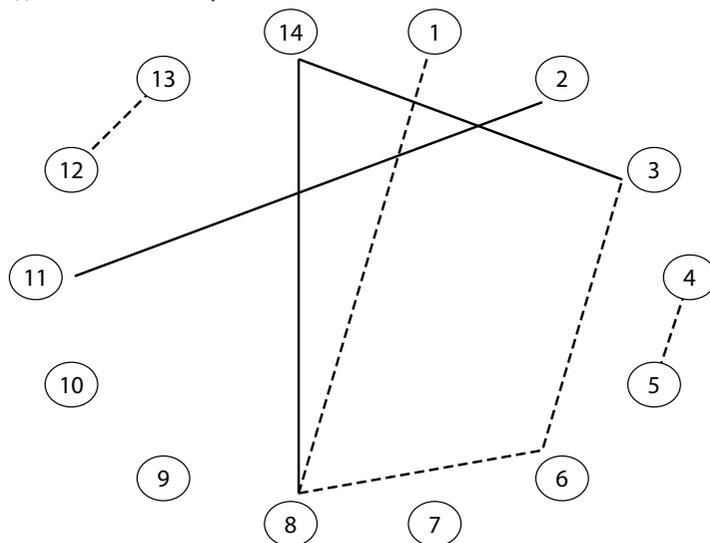


Рис. 2. Корреляционная плеяда связи характеристик старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде

1 – конфликтность; 2 – доверие; 3 – эмпатия; 4 – этнонигилизм; 5 – национальный фанатизм; 6 – этноизоляция-низм; 7 – этническая индифферентность; 8 – позитивная этническая идентичность; 9 – этноэгоизм; 10 – соревнование; 11 – приспособление; 12 – компромисс; 13 – избегание; 14 – сотрудничество.

На выборке старшеклассников полиэтнической образовательной среды установлены следующие взаимосвязи:



- между позитивной этнической идентичности и склонности к сотрудничеству (прямая связь), а также склонности к этноизоляции и конфликтности (обратная связь);
- эмпатией и склонностью личности старшеклассников к сотрудничеству (прямая связь) и этноизоляции (обратная связь);
- межличностным доверием и склонностью к приспособлению (прямая связь);
- компромиссом и избеганием (обратная связь).

В целом, в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, по сравнению со старшеклассниками из моноэтнической среды, обнаружилось больше статистически значимых связей между личностными и поведенческими особенностями. Развитие межличностного взаимодействия старшеклассников в полиэтнической среде должно опираться на развитие наиболее значимых характеристик их личности и поведения в рассматриваемом контексте: позитивной этнической идентичности, эмпатии, межличностного доверия и навыков построения межличностного взаимодействия.

При организации формирующего эксперимента мы опирались на результаты, полученные по итогам констатирующего эксперимента. Целью данного этапа выступило изучение психологических условий развития межличностных отношений старшеклассников в полиэтнической образовательной среде. Для достижения поставленной цели развития межличностных отношений старшеклассников в полиэтнической образовательной среде нами была разработана одноименная комплексная программа, включающая три направления деятельности: просветительское, развивающее и обучающее.

Просветительское направление программы предусматривало расширение их представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства. Для этого был разработан познавательный спецкурс «Мы разные, но мы похожие», дающий начальные представления в сфере этнической психологии.

Развивающее направление программы предусматривало создание условий для укрепления их этнической идентичности, включая ее когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Для реализации данного направления был разработан практический курс «Мой этнос в многоцветье культур».

Обучающее направление программы было направлено на формирование практических умений выстраивать межличностные отношения с позиций эмпатии и доверия, осуществлять выбор позитивных стратегий разрешения конфликтных ситуаций в отношениях со сверстниками вне зависимости от их принадлежности к какому-либо этносу. Для реализации данного направления программы был разработан тренинг коммуникативной успешности, позволяющий обучить старшеклассников соответствующим умениям выстраивать межличностные отношения.

В качестве контрольных показателей эффективности программы развития межличностных отношений старшеклассников выступили такие параметры рассматриваемых межличностных отношений как частота, длительность и модальность.



Оценка проводилась до (констатирующий срез) и после (контрольный срез) формирующей части работы. Она предусматривала:

- 1) самооценку старшеклассниками своих межличностных отношений;
- 2) их экспертную оценку со стороны педагогов и психологов, имеющих возможность наблюдать за поведением старшеклассников в различных коммуникативных ситуациях.

Участие эмпирической выборки в формирующей программе продолжалось в течение учебного года. По ее завершении был проведен контрольный срез – установление параметров, характеризующих межличностные отношения старшеклассников экспериментальной и контрольной выборок.

Сопоставление уровней оценки параметров межличностных отношений старшеклассников, полученных на этапе констатирующего и контрольного срезов, позволило выявить рост их значений (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика средних параметров межличностных отношений экспериментальной выборки по двум срезам

Срез	Самооценка			Экспертная оценка			Среднее
	Частота	Длитель.	Модал.	Частота	Длитель.	Модальн.	
Конст.	3,6	2,9	4,6	3,4	2,7	4,7	3,05
Контр.	4,8	5,1	7,4	5,2	4,6	7,9	5,03
P<	0,05	0,01	0,01	0,05	0,05	0,01	

Согласно полученным результатам, наибольший «прирост» в характеристиках межличностных отношений старшеклассников произошел по параметру «модальность». Данные изменения в качестве наиболее значимых отметили и сами старшеклассники, и эксперты, оценивающие их взаимоотношения. Дополнительная качественная оценка произошедших изменений сводится к тому, что отношения со сверстниками старшеклассников поликультурной образовательной среды стали более теплыми, дружескими, позитивными. Стало проявляться больше взаимопонимания, готовности помочь, оказать содействие, как по учебным вопросам, так и по вопросам, не связанным с учебной деятельностью.

Наши собственные наблюдения также позволили подтвердить, что в классах произошло значительное улучшение социально-психологического микроклимата. Совместная деятельность старшеклассников вышла за пределы до этого достаточно узкого круга сверстников. Они стали проявлять больше активности во взаимоотношениях со сверстниками, принадлежащими другим этносам. Ими стали с большей готовностью поддерживаться совместные мероприятия с ними.

Изменения по параметру «длительность» немного упали, т.е. без вмешательства психолога произошло, хотя и незначительное, но снижение длительности межличностного взаимодействия старшеклассников полиэтнической образовательной среды.



Итак, проведение формирующего эксперимента позволило установить, что развитие позитивных межличностных отношений старшеклассников поликультурной образовательной среды само по себе недостаточно и требует квалифицированного вмешательства со стороны психолога. Старшеклассников, испытывающих трудности в отношениях со сверстниками других этносов, необходимо вовлекать в участие в специально организованную программу, нацеленную на их развитие. Такое развитие межличностных отношений должно быть комплексным по своему содержанию и включать в себя три базовых блока: развитие представлений старшеклассников о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства, их этнической идентичности, а также умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия, выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

Литература

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.
2. Дубов И.Г., Смирнов Л.М. Особенности восприятия значимых других старшеклассниками // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 30–36.
3. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассников. – М., 1989.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. – М., 1995.
5. Налчаджян А.А. Этнопсихология. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
6. Психологический словарь / Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
7. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
8. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 235 с.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Яценко Н.А.

Психофизиологические и психологические особенности операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных условиях профессиональной деятельности

Исследование выполнено в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)», проект РОСТ-НИЧ-734.

Исследованы психофизиологические и психологические особенности 67 операторов телекоммуникационных компаний (диспетчеров и сменных инженеров) с разной степенью профессиональной успешности. Установлено, что эффективность профессиональной деятельности операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных ситуациях обусловлена специфическим сочетанием латеральной организации, типологических характеристик личности, симпатико-парасимпатических механизмов регуляции функционального состояния и стратегий совладания с трудностями.

Ключевые слова: операторы телекоммуникационных сетей, стрессоустойчивость, экстремальные условия профессиональной деятельности, копинг-стратегии.

Успешность функционирования автоматизированных систем управления зависит от надежности и эффективности деятельности операторов. Особенно актуальным это становится при работе операторов в различных экстремальных условиях профессиональной деятельности (авиадиспетчеры, диспетчеры железнодорожного транспорта, операторы атомных электростанций, операторы телекоммуникационных сетей связи и другие). Ошибки здесь ведут к тяжелым, иногда трагическим последствиям, когда от эффективности решений и успешности их действий зависит результат работы, а порой здоровье и жизнь многих людей. Поэтому важное теоретическое и прикладное значение имеет изучение психофизиологических особенностей человека-оператора, способных повлиять на результаты его профессиональной деятельности.

Значительное число исследований психологических и психофизиологических аспектов профессиональной деятельности операторов в напряженных и экстремальных ситуациях посвящены изучению адаптационных возможностей человека [1, 5]. Ряд исследований связан с изучением особенностей функциональных состояний профессионалов в экстремальных ситуациях [3, 4]. Анализ работ этих исследователей



позволяет констатировать, что для труда операторов характерна высокая роль функций интеллектуальных и эмоционально-волевых компонентов.

Деятельность оператора имеет ряд особенностей, определяемых следующими тенденциями развития современного производства [11].

1. С развитием техники увеличивается число объектов (и их параметров), которыми необходимо управлять. Это усложняет и повышает роль операций по планированию и организации труда, по контролю и управлению производственными процессами.

2. Развиваются системы дистанционного управления. Человек все более удаляется от управляемых объектов, о динамике их состояния он судит не по данным непосредственного наблюдения, а на основании восприятия сигналов от устройств отображения информации, имитирующих реальные производственные объекты. Осуществляя дистанционное управление, человек получает необходимую информацию в закодированном виде (т. е. в виде показаний счетчиков, индикаторов, измерительных приборов и т.д.), что обуславливает необходимость декодирования и мысленного сопоставления полученной информации с состоянием реального управляемого объекта.

3. Увеличение сложности и скорости течения производственных процессов выдвигает повышенные требования к точности действий операторов, быстроте принятия решений в осуществлении управленческих функций. В значительной мере возрастает степень ответственности за совершаемые действия, поскольку ошибка оператора при выполнении даже самого простого акта может привести к нарушению работы всей системы, в связи с чем по-иному ставится проблема критериев тяжести операторского труда. Основным критерием становится не физическая тяжесть труда, а его нервно-психическая напряженность.

4. В условиях современного производства изменяются условия работы человека. Для некоторых видов деятельности оператора характерно ограничение двигательной активности, которое не только проявляется в общем уменьшении количества мышечной работы, но и связано с преимущественным использованием малых групп мышц [10]. Иногда оператор должен выполнять работу в условиях изоляции от привычной социальной среды, в окружении приборов и индикаторов. И если эти устройства спроектированы без учета психофизиологических особенностей оператора, либо выдают ему ложную и искаженную информацию, то возникает ситуация, которую образно называют «конфликтом» человека с приборами.

5. Повышение степени автоматизации производственных процессов требует от оператора высокой готовности к экстренным действиям. При нормальном протекании процесса основной функцией оператора является контроль и наблюдение за его ходом. При возникновении нарушений оператор должен осуществить резкий переход от монотонной работы в условиях «оперативного покоя» к активным, энергичным действиям по ликвидации возникших отклонений. При этом он должен в течение короткого промежутка времени переработать большое количество



информации, принять и осуществить правильное решение. Это приводит к возникновению сенсорных, эмоциональных и интеллектуальных перегрузок.

Для одной такой разновидности операторского труда как оператор-наблюдатель (диспетчер, контролер) важное значение имеют информационные и концептуальные модели, а также процессы принятия решения [8]. Оператор-наблюдатель может работать в режиме отсроченного обслуживания. Такой тип деятельности является массовым для систем, работающих в реальном масштабе времени (операторы радиолокационной станции, диспетчеры на различных видах транспорта, операторы телекоммуникационных сетей и т.д.).

Проведенный нами анализ деятельности операторов в сфере телекоммуникационной связи показал, что их трудовая деятельность наиболее тесно взаимосвязана со следующими психологическими компонентами.

1. Восприятие информации (связанное с ожиданием сигнала, состоянием бдительности, готовности к приему информации, с активным информационным поиском).

2. Переработка информации (решение задач и принятие решений различного интеллектуального уровня, функционирование механизмов оперативной памяти).

3. Управляющие действия.

Характерная особенность профессиональной деятельности операторов телекоммуникационных сетей заключается в широком и динамичном спектре профессиональных ситуаций: от ситуации ожидания и готовности до аварийных экстремальных ситуаций. Большинство исследований профессиональной деятельности операторов связано с изучением психологических аспектов саморегуляции функционального состояния (ФС) операторов в экстремальных условиях [3, 7, 9]. Гораздо меньше встречается работ, изучающих операторскую деятельность в состоянии монотонии, ожидания [2].

Между тем, исследований, изучающих влияние психофизиологических и психологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей на их функциональное состояние в динамике профессиональной деятельности, характеризующейся сменой профессиональных ситуаций от состояния ожидания до аварийных экстремальных ситуаций, в современной научной литературе практически не представлено.

Актуальность исследования психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных условиях вызвана противоречием: с одной стороны расширение рынка телекоммуникационных услуг требует создания эффективных и надежных систем управления с ориентацией на психологические и психофизиологические ресурсы эффективной деятельности оператора в экстремальных ситуациях, с другой – отсутствует теоретическая и прикладная база исследований по данной профессии. Проблема исследования психофизиологических и психологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей, влияющих на их функциональные состояния в экстремальных условиях профессиональной деятельности, представляет интерес не только для



теоретиков, но для специалистов-практиков, при этом количество прикладных исследований в этой области незначительно [6]. В связи с этим задача исследования психофизиологических характеристик человека-оператора в динамике различных профессиональных ситуаций является весьма актуальной.

Цель работы – исследование психофизиологических и психологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Объект исследования. В качестве объекта исследования выступили операторы (диспетчеры и сменные инженеры отделов оперативного управления) телекоммуникационной компании ТрансТелеКом-Кавказ в количестве 67 чел., все с высшим образованием, в возрасте от 25 до 42 лет.

Методический инструментарий исследования. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко», «Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона», «Методика определения индивидуальных копинг-стратегий (стратегий преодоления) Э. Хайма», «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФСДИ)» В.М. Русалова, опросник свойств нервной системы Стреляу, методика определения типа профиля латеральной организации (ПЛО), компьютерный вариант, методика «Выбор стороны» Е.П. Торренса.

Показатели успешности операторов диагностировались при помощи компьютерной программы, моделирующей стандартные операции слежения, обнаружения, анализа и принятия решения, присущих данному виду операторской деятельности. Испытуемые выполняли простой вид операторской деятельности – методика «Таблица Шульте» (компьютерный вариант) и сложный вид операторской деятельности, содержащий 10 различных заданий: слежение за движущимся объектом и сложную сенсомоторную реакцию в условиях помех и информационного стресса; распределение внимания в сочетании с решением когнитивных задач в условиях неоднородного перцептивного поля и дефицита времени; распознавание перцептивных образов в сочетании со сложной сенсомоторной реакцией выбора и т.п. При совершении операторами ошибки через наушники им автоматически подавался резкий звук частотой 1000 Гц, громкостью 60 дБ, который оценивался ими как громкий и неприятный, и рассматривался в качестве дополнительной помехи, повышающий степень экстремальности в ситуации, моделирующей профессиональную деятельность операторов.

Успешность деятельности операторов оценивалась по комплексному показателю психомоторных характеристик: среднее время реакции и его вариативность, количество допущенных ошибок в каждом из заданий, а также общий показатель результативности и времени выполнения каждого задания.

Оценка функционального состояния операторов в фоновых и функциональных пробах осуществлялась посредством регистрации психофизиологических коррелят ФС: периода дыхания, фазической составляющей кожно-гальванической реакции (по Тарханову), показателей сердечного ритма (СР) по плетизмограмме. Анализ параметров дыхания, сердечного ритма и кожно-гальванической



реакции проводился на безартефактном 5-минутном участке полиграммы. Анализировались амплитудные и временные показатели СР: частота средечных сокращений (ЧСС), показатель variability сердечного ритма (SDNN), средняя длительность кардиоинтервалов RR, индекс напряженности IS. При оценке параметров кожно-гальванической реакции (КГР) анализировались её амплитуда (А) и длительность (L). Для диагностики вегетативных показателей использован полиграф «Поларг-М».

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью стандартных методов математической статистики с использованием пакета компьютерных программ «STATISTICA 6.0». Производился многофакторный дисперсионный анализ MANOVA, подсчет средних значений и сравнительный анализ различий средних значений исследуемых переменных по U-критерию Манна-Уитни. Степень и характер взаимосвязей между переменными осуществлялся при помощи корреляционного анализа по критерию Спирмена.

В результате проведенного исследования получены следующие **выводы**.

1. Выявлено, что у всех операторов телекоммуникационных сетей решение когнитивных задач в условиях неоднородного перцептивного поля, распределения внимания при дефиците времени в процессе быстрой смены ситуации ожидания экстремальной ситуаций приводит к резкому снижению результативности, увеличению числа ошибок и времени реакции. Это позволяет считать данные условия экстремальными для исследуемой категории операторов.

2. Показано, что профессионально успешные операторы отличаются более высокими показателями результативности, меньшим временем сенсомоторной реакции на движущийся объект, лучшим распределением внимания, более высокой способностью к распознаванию и сравнению значимой информации в экстремальных условиях профессиональной деятельности по сравнению со своими менее успешными коллегами.

Профессионально успешные операторы телекоммуникационных сетей характеризуются сочетанием неуравновешенности нервных процессов в сторону торможения, средней степенью эмоциональности и скорости в коммуникативной сфере с выраженным преобладанием правостороннего ПЛО (правой руки, глаза и правого уха), свидетельствующих о доминировании левого полушария мозга. Для этой группы операторов характерна высокая стрессоустойчивость в сочетании с предпочтением использования в аварийных экстремальных ситуациях адаптивных эмоциональных копинг-стратегий. Стрессоустойчивость профессионально успешных операторов телекоммуникационных сетей взаимосвязана со слабо выраженной эмоциональностью в психомоторной сфере и предпочтением адаптивных эмоциональных копинг-стратегий.

Высоко успешные операторы со смешанным типом ПЛО характеризуются меньшей степенью напряжения регуляторных систем, более сбалансированным вегетативным гомеостазом в аварийных экстремальных ситуациях, а также склонностью использовать продуктивные эмоциональные копинг-стратегии



У профессионально успешных операторов телекоммуникационных сетей, предпочитающих эмоциональные продуктивные копинг-стратегии, ЧСС и длительность КГР в функциональных пробах по отношению к фоновым выражены существенно меньше, а уровень показателей SDNN, IS и амплитуды КГР больше, чем у операторов, прибегающих к эмоциональным относительно адаптивным и неадаптивным копинг-стратегиям, что отражает меньшую напряжённость регуляторных механизмов первых.

Операторы телекоммуникационных сетей со средним уровнем успешности характеризуются сочетанием высокой силы нервной системы и неуравновешенности в сторону возбуждения, высокой эмоциональностью в интеллектуальной сфере со слабо выраженной сенсомоторной асимметрией и средним уровнем стрессоустойчивости.

У операторов телекоммуникационных сетей со средней профессиональной успешностью рост ЧСС в экстремальной ситуации сопровождается снижением показателя дыхательной аритмии RMSSD, что связано с усилением оборонительного рефлекса, возникновением гипердаптивной реакции на информационную нагрузку и появлением утомления. У среднеуспешных операторов выполнение сложной операторской деятельности в экстремальной ситуации сопровождается ростом числа ошибок и фоновых спонтанных колебаний КГР, что отражает возникновение гипердаптивной реакции и утомления, а также более высокий уровень напряжения, чем у их высокоуспешных коллег.

3. Доказано, что главным фактором, оказывающим влияние на ФС операторов, является необходимость выполнения сложной когнитивной деятельности с высокой степенью ответственности в условиях резкой смены ситуации ожидания экстремальной ситуацией.

Выявлен эффект взаимодействия психофизиологических факторов (свойства нервной системы и особенности функциональной межполушарной асимметрии), влияющих на динамику ФС у операторов в экстремальных условиях. При этом основной вклад в динамику ФС у высоко успешных операторов при смене ситуации ожидания аварийной экстремальной ситуацией вносят психологические факторы (стрессоустойчивость, копинг-стратегии, формально-динамические свойства индивидуальности), а у операторов со средним уровнем успешности – психофизиологические (свойства нервной системы, особенности функциональной межполушарной асимметрии).

4. Влияние особенностей межполушарной функциональной асимметрии на динамику ФС у операторов в ситуации ожидания опосредовано в большей степени психологическими факторами: высоким уровнем стрессоустойчивости, типом копинг-стратегий, сформированным стилем мышления, а в экстремальных условиях – психофизиологическими факторами: свойствами нервной системы, свойствами темперамента и особенностями симпатико-парасимпатических механизмов регуляции.

Практическое значение работы заключается в возможности использования полученных в исследовании результатов для создания биотехнических комплексов,



моделирующих операторскую деятельность, позволяющих отслеживать неблагоприятные психические и функциональные состояния операторов, для предотвращения возникновения напряжённых и стрессовых состояний, состояний монотонии, поддержания надёжности деятельности операторов и предотвращения нежелательных сдвигов у них функциональных состояний.

Литература

1. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
2. Горбов Ф.Д., Лебедев В.И. Психоневрологические аспекты труда операторов. – М.: Медицина, 1975. – 207 с.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.
4. Дикая Л.Г., Крылова Г.Ю. Ситуационные и личностные детерминанты профессионального становления профессионала в органах внутренних дел РФ // Ежегодник Российского психологического общества: Специальный выпуск. – Т. 2. – М.: Эслан, 2005. – С. 361–363.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Минск: Изд-во Университетское, 1985. – 206 с.
6. Жеглова К.Ю. Особенности динамики формирования психического выгорания в профессии оператора телекоммуникационной связи: автореферат дис... кандидата психологических наук. – Ярославль, 2007.
7. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. – М., 1981. – 135 с.
8. Сергеев С.С., Сараева В.Е. Автоматизированная система психологического профотбора поездных диспетчеров // Психологические исследования: Сборник научных и методических материалов. – Вып. 1. – СПб., 2000. – С. 29.
9. Смирнов Б.А., Королев А.В. Практикум по инженерной психологии. – Х.: Нац. аэрокосм. университет «Харьк. авиац. ин-т», 2004. – 164 с.
10. Фришман Е.З. Динамика сенсорно-перцептивной деятельности человека при монотонии и утомлении: психофизический подход // Психологический журнал. – Т. 11. – № 5. – 1999. – С. 6.
11. Шibaев В.А., Псядло Э.М. Компьютерный психодиагностический комплекс для профессионального отбора и тренинга операторов «ПОТОК-5». – Информ.листок / ОЦНТЭИ. – № 282. – Одесса, 1999. – С. 21.



Жданыко А.П.

Развитие медиакомпетентности учащихся посредством видеосъёмки с элементами театрализации

В статье обоснована актуальность и эффективность использования видеосъёмки с элементами театрализации как средства формирования лингводидактической коммуникативной компетентности и медиакомпетентности. Подчёркивается значимость интеграции медиаобразования в преподавание иностранного языка в условиях влияния технологических достижений цивилизации и средств современной коммуникации (компьютерных технологий, видео и т.д.). Раскрывается сущность философской теории, на базе которой возможен анализ развития медиакомпетентности и иноязычной коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медиаобразование, медиакультура.

Влияние технологических достижений цивилизации и средств современной коммуникации (компьютерных технологий, видео, прессы, кино, радио, телевидения) на развитие мировой языковой индустрии потребовали расширения функций иностранного языка как учебного предмета и, соответственно, уточнения целей его изучения в современном обществе. В связи с этим особую значимость приобретает формирование у учащихся медиакомпетентности. То есть, возникает объективная необходимость в разработке моделей и технологий включения медиаобразования в учебный процесс современной школы.

Медиаобразование рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [7].

Инфраструктура современного общества с его доступом к многообразию информации и ценностей дает прекрасную возможность для развития творческой, медиакомпетентной личности. Это хорошо понимает и правительство России, которое утвердило Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в Концепции называется медиаобразование. Это свидетельствует, что необходимость и актуальность медиаобразования теперь признается на самом высоком государственном уровне, и становится задачей не только энтузиастов, но и государственного масштаба.

Интеграция медиаобразования в образовательную сферу поощряется и на международном уровне. По инициативе ЮНЕСКО при поддержке Совета Европы 21–22 июня 2007 года в Париже прошла международная конференция,



результатом которой стала разработка 12-ти практических рекомендаций в области медиаобразования [4]. Эти рекомендации применимы для всех заинтересованных лиц на всех уровнях внедрения, а также координации на местных национальных, региональных и международных уровнях. Ссылаясь на свой собственный опыт, как учителя английского языка, можно утверждать гармоничность союза медиаобразования и иностранного языка, так как в их основе лежит объединяющая идея – идея коммуникации. Интеграция медиаобразования в преподавание иностранного языка способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности и медиакомпетентности учащихся.

В такой ситуации аудиовизуальное искусство, а в частности – видео с элементами театрализации, как чрезвычайно сильное средство воздействия на людей всех возрастов приобретает особую значимость. Оно создаёт атмосферу доверительности, непосредственности общения, что при изучении иностранного языка позволяет погрузить учащихся в языковую среду, снять языковой барьер, развить медиакомпетентность, избежать формального подхода, создать комфортную рабочую обстановку на уроке, повысить мотивацию к предмету.

Одна из теорий, на базе которой возможен анализ современных тенденций развития медиапедагогика, направленных на формирование средств, условий и механизмов самодетерминации личности, развития творческих способностей, эффективного обучения иностранному языку – философская теория «диалога культур» В.С. Библера и М.М. Бахтина. Диалог есть взаимодействие, а формы взаимодействия представляют собой различные виды диалогических отношений, таких как, например, диалог наций, диалог учителя с учениками, диалог между человеком и техникой, диалог автора произведения и зрителя или читателя. Только в результате взаимодействия, диалога культур, возможна самореализация каждой из культур, самореализация личности.

Медиакомпетентность способствует «диалогу культур», соответственно и самореализации личности. А в интеграции с изучением английского языка – вдвойне. В основе обучения медиакомпетентности и иностранному языку лежат коммуникативный и интерактивный подходы. Видеосъемка с применением театрализации, по нашему мнению, в наибольшей степени помогает реализовать эти подходы на практике. Диалогические отношения можно проследить и во взаимодействии учеников с камерой, так как она позволяет воплотить виртуальные желаемые образы в реальные, наполнить их определенным смыслом. Мы согласны с Н.Ф. Хилько, который отмечает, что «культура техники включена в личностные и технологические преобразования, где основной акцент делается на продуктивное развитие личности при условии ценностной ориентации деятельности» [6, с. 26].

Внедрение театрализованных элементов методически оправдано, ведь профессии учителя и актера имеют много общего. Между учителем и учениками, как и между актерами и зрителями должен поддерживаться постоянный диалог. Процесс обучения – не простая трансляция знаний, это двусторонний процесс, где «как режиссёр в процессе репетиций, так и учитель на уроке должны обладать



способностью яркого эмоционально-волевого воздействия на актёров или учеников, учитель необходимо построить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят учениками» [1, с. 5]. Театр позволяет раздвинуть границы реального существования и прожить в «предлагаемых обстоятельствах». В качестве «предлагаемых обстоятельств» могут выступать и пространство темы занятия, и пространство медиатекста. Театр позволяет реализовать принципы личностно-ориентированного, диалогового взаимодействия. Использование театрализованных элементов позволяет увидеть и развить способности учеников, дает возможность учителю и ученикам проявить себя как творческую личность, лучше понять другую культуру, погружает в языковую среду.

Английский язык здесь служит мостом, который связывает культуры. Чтобы вступить в достойный диалог с представителями других культур необходимо знать и понимать эти культуры. Мы согласны с М.М. Бахтиным, который считал, что понимание должно быть творческим, культуры должны взаимообогащаться. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются... но они взаимно обогащаются» [2, с. 334]. И язык является отражением культуры, мощным источником её структуриности «... В реально-историческом функционировании язык и культура неотделимы: невозможно существование языка (в полноточном понимании этого слова), который не был бы погружен в контекст культуры, и культуры, которая не имела бы в центре себя структуры типа естественного языка» [3, с. 486].

Знаковый характер присущ не только языку, но и аудиовизуальному творчеству. С помощью символов человек создает свой собственный язык, который отличается многоплановостью, многозначностью. Восприятие аудиовизуального творчества всегда диалогично. Ю.Н. Усов отмечал, что осмысление многоплановости прочитанного или увиденного происходит в результате выявления значений (слов, кадров), соединение их в новом понятии (словосочетания, кинофразы) и определения к ним своего отношения [5].

Диалог культур в обучении английскому языку может эффективно осуществляться с использованием экранизаций и спектаклей, с созданием собственных видеопроductов с элементами театрализации на английском языке, с их обсуждением как в своем коллективе, так и с носителями языка. Ведь художественные произведения, театр, фильмы, музыка – форма существования ценностей, мощные средства воздействия на личность. Они позволяют создать языковую среду общения, в наибольшей степени приближенную к реальной ситуации общения в жизни. К тому же они обладают культурным контекстом прошлого, настоящего и будущего, что также важно для создания диалогических отношений.

Таким образом, видеосъемка с элементами театрализации, соединяющая в себе театральное и медийное творчество, в наибольшей степени помогает реализовать коммуникативный и интерактивный подходы на практике. Театр позволяет



реализовать принципы лично-ориентированного, диалогового взаимодействия, существовать в «предлагаемых обстоятельствах», которыми могут выступать и пространство темы занятия и пространство медиатекста.

Диалогические отношения можно проследить и во взаимодействии учеников с видеочастью, так как она позволяет воплотить образы в аудиовизуальные, наполнить их определенным смыслом.

При условии ценностной гуманистической ориентации деятельности, медиакультура способствует продуктивному развитию личности. Театр, фильмы, музыка, художественные произведения как формы существования культурных ценностей – мощные средства воздействия на личность, к тому же они погружают в языковую среду.

Литература

1. Басина Н.Э. Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды. Образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2005. – 160 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство-СПб», 2000. – 704 с.
4. Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию. – 2007 // <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>
5. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
6. Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально- культурной сфере. – Омск: Изд-во ОмГу, 2008. – 210 с.
7. Fedorov A. On Media Education. – Moscow: IPOS UNESCO “Information for All”, 2008. – 157 p.



Дзюба Е.А.

Внутренняя дифференциация как фактор формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов

Учебный процесс, организованный с использованием индивидуальных образовательных траекторий приобретает атрибут внутренней дифференциации как саморегуляции учения студента и становится составной частью его профессионального роста. Происходит преодоление «отчуждения от информации», поскольку традиционная регламентированность обучения приучает будущего профессионала всегда ждать распоряжений извне и требовать готовых решений, а выбор, напротив, формирует способность ориентироваться в потоке информации, принимать самостоятельные решения. Это является необходимым для адаптации человека в самых различных жизненных, готовит его к активному поиску своего индивидуально-профессионального пути, расширяет адаптационные возможности, развивает именно его неповторимую индивидуальность, способность к самореализации в ситуации жизненного и профессионального выбора.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера личности, вариативный компонент в учебном процессе, индивидуализация и дифференциация в обучении, индивидуальные образовательные траектории, внутренняя дифференциация.*

Гуманистическая направленность реформ современного российского образования как идея времени отчетливо осознается всеми общественными и государственными институтами. Современные отечественные психолого – педагогические теории и концепции (А.Г. Асмолов., С.Л. Братченко., Д.Б. Богоявленская., В.П. Зинченко., Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на ценностно-смысловое развитие подрастающего поколения. Между тем в последние годы обостряется противоречие между образовательными целями, ориентированными на личностные ценности как приоритет развития и существующими в реальной практике учебного процесса способами и средствами гуманизации образования. «Государство должно создать такую систему, которая позволяет выделять талантливых людей, система отбора талантливых людей и создание такого карьерного «лифта» для них – у нас пока это слабое место, потому что у нас в отличие от других стран мало пока ситуаций, когда человека, допустим, разыскали – условно говоря, обнаружили, как бриллиант, в школе и ведут в течение достаточно долгого времени, то есть помогают ему и в университете, и потом во время первых шагов в науке» (Д.А. Медведев).

Очевидно, что большинство реформ высшего образования (переход на двухуровневое обучение, новые образовательные стандарты), затрагивают формально-организационные составляющие образования, меняют траекторию подготовки студентов. Эти нововведения, безусловно, повлияют на особенности подготовки будущих специалистов, но для успеха задуманных преобразований, необходимо разработать такие составляющие процесса модернизации, которые изменят не только



количество часов, проводимых студентом в аудитории, но и повлияют на его учебную, а впоследствии и профессиональную мотивацию, которая будет реально побуждать человека на начальном этапе профессионализации к поиску того жизненного пути, который в наибольшей степени соответствует его личностному потенциалу. В ряде авторитетных психолого-педагогических работ говорится, не просто о гуманизации учебного процесса, а, прежде всего, о необходимости целенаправленного формирования смысловых ориентаций в условиях гуманистических преобразований социальной среды, создания условий для развития культурных и нравственных ценностей в молодежной среде (Деркач А.А., Дубровина И.В., Фельдштейн Д.И.).

Одна из технологий такой актуализации личностной мотивации – технология подготовки специалистов на основе индивидуальных образовательных траекторий, которая позиционируется в системе современных реформ образования как технология, которая позволит индивидуализировать образовательный процесс, интегрируя разнородные компоненты профессиональной подготовки и давая возможность студенту получить специфическую специализацию, отличную от усредненного унифицированного стандарта, а ведь именно такие уникальные специалисты в наибольшей степени востребованы на современном рынке труда, именно у таких выпускников больше шансов реализовать свой личностный потенциал, правильно выбрать будущую профессию и получить в будущем хорошие предложения по трудоустройству (Володин Е.Ю., Лебединцев В.Б., Мазаева Л.Н., Селевко Г.К., Суртаева Н.Н., Тряпицына А.П., Хуторской А.В.).

Однако в настоящее время в педагогических и психолого-педагогических работах пока еще не представлена целостная модель реализации в практике учебного процесса индивидуальных образовательных технологий как целостного процесса индивидуализации образования в ВУЗе на разных уровнях и этапах. Возникает противоречие между реальной потребностью рынка труда в эксклюзивных специалистах и фрагментарной индивидуализацией в подготовке студентов, которая чаще всего интерпретируется или на уровне конкретных занятий, или на уровне элективных программ, в то время как индивидуальные образовательные траектории должны быть представлены как технологии, которые позволят вывести учебный процесс подготовки будущих специалистов на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловывление самими студентами. С одной стороны, все выпускники имеют унифицированную (одинаковую для всех) подготовку. Даже специализации, которые есть на многих факультетах, предполагают, что целые группы выпускников имеют совершенно одинаковую подготовку и не могут предложить на рынок труда, каких то уникальных (специфических услуг). С другой стороны, рынок труда во многом перегружен специалистами аналогичного профиля подготовки, в то время как в реальной ситуации востребованы специалисты, имеющие «штучную» специализацию.

Целью настоящей работы, основные этапы которой отражены в данной статье, как раз и стала разработка индивидуальных образовательных траекторий студентов как целостной дидактической технологии подготовки специалистов в ВУЗе с целью повышения учебной мотивации студентов разной профессиональной



направленности и подготовки специалистов квалификационно-ориентированных на запросы рынка труда.

Исследование проходило в несколько этапов.

1. Предварительный (ориентировочный) этап исследования (2007–2008 гг.). Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме дифференциации и индивидуализации учебного процесса в общеобразовательной школе и ВУЗе. Предварительное анкетирование студентов, выявление особенностей понимания и отношения к индивидуальным образовательным программам, формирование групп, работающих в экспериментальном (90 студентов) и контрольном (96 студентов) режиме. Корректировка и разработка системы индивидуализированных заданий, элективных курсов в рамках специализации, новых программ в соответствии с приоритетами индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на развитие смысловой сферы студентов в условиях обучения, ориентированного на внутреннюю дифференциацию. Диагностика развития смысловой сферы студентов участников эксперимента (первичная характеристика смыслового развития).

2. Репродуктивный этап (2008–2009 гг.) непосредственной реализации учебного процесса с элементами внутренней дифференциации, ориентированного на личностно-смысловое развитие студентов. Преподавание курсов содержания, методы и формы которых, изоморфно реконструировано в соответствии с реализуемыми целями исследования. Мониторинг экспериментальной работы. Диагностика по выявлению изменений в смысловой сфере обучаемых (смысловая динамика) контрольных и экспериментальных групп.

3. Коррекционный этап (2009 г.) предполагает анализ полученных результатов промежуточной диагностики. Сравнение полученных промежуточных (срезовых) результатов с прогнозируемыми, их соотнесенность с теоретическим замыслом исследования. Аналитическая и коррекционная работа по совершенствованию программ с экспериментальным содержанием и технологиями, внесение необходимых изменений и дополнений. Срезное анкетирование участников эксперимента по удовлетворенностью проделанной работой, анализ непредвиденных и побочных результатов, выявление дополнительных направлений в исследовании.

4. Обобщающий этап (2010 г.). Проведение итоговых срезов и сравнение полученных результатов с исходными и промежуточными. Определение особенностей и динамики личностно-смыслового развития студентов, обучающихся по индивидуальным образовательным траекториям в учебном процессе с элементами внутренней дифференциации. Сравнение результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах по смысловым, когнитивным, интеллектуальным и креативным параметрам. Дальнейшая разработка направлений практического применения результатов экспериментальной работы по заявленной проблеме. Проведение итогового семинара для участников эксперимента и для популяризации концепции в массовом опыте преподавателей ВУзов.

Анализ результатов диагностической и экспериментальной части исследования, сравнение особенностей ценностно-смысловых образований у студентов



не только разной профессиональной направленности (психологи, культурологи, филологи и экономисты), но и с разными образовательными программами (студенты-бакалавры, которые учатся по унифицированным образовательным программам, студенты-специалисты, которые имеют возможность выбрать специализацию и элективные курсы и студенты, которые ориентируются в своем выборе на интегрированную специализацию и изучают ряд спецкурсов на других факультетах) позволил выявить и описать следующее:

- выявлено, что особенности формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов существенно зависят от особенностей развития их смысловой сферы, поскольку смысловая сфера обучаемого (от первичных личностных смыслов до высших смыслов, составляющих основу смысложизненной концепции любой личности, в том числе и развивающейся, становящейся личности в период профессионального самоопределения) оказываются той высшей инстанцией, которая подчиняет себе все его другие жизненные проявления, определяет направленность и пристрастность в построении профессиональных приоритетов как компонента смысложизненной стратегии личности;
- описаны особенности содержательного наполнения вариативной составляющей учебного процесса современного ВУЗа, дающего каждому конкретному студенту выбор тех видов деятельности и мыслительной активности, которые соответствуют его индивидуальному уровню развития, общей направленности, интересам, пристрастиям и профессиональной ориентации;
- впервые внутренняя дифференциация рассматривается применительно к организации учебного процесса в ВУЗе и предполагает не только варьирование содержанием изучаемого материала, темпом учения, групповыми модификациями, в соответствии с инициациями самих студентов, но выбор и изучение тех предметов и курсов, которые преподаются на других факультетах, в формате подготовки специалистов по иным учебным планам. Впервые профессиональная специализация студентов рассматривается с позиции моноспециализации, полиспециализации и метаспециализации;
- выявлены возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий через внутреннюю дифференциацию в учебном процессе, используя смысловые образования личности как ее основной фактор, обеспечивающий выбор и предпочтения студентов в вариативной ситуации;
- показано, что если учебный процесс построить по способу раскрытия и присвоения индивидуальной ценности усваиваемого учебного содержания (а смысл порождается только индивидуальным сознанием), то это выводит обучение в ВУЗе на более эффективный уровень, более результативно влияющий на жизненные и духовные ценности формирующейся личности, помогает преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической востребованностью в подготовке специалистов, в большей степени соответствует потребностям рынка труда;
- разработана дидактическая модель реализации индивидуальных образовательных траекторий на основе внутренней дифференциации в условиях реального



учебного процесса современного ВУЗа на разных уровнях: *оперативном* (на уровне выбора в процессе занятия или изучения конкретной дисциплины); *тактическом* (на уровне выбора темпа обучения, уровня сложности изучаемой дисциплины, элективных курсов); *стратегическом* (на уровне, ориентации учебного процесса на прогностический компонент смысложизненной концепции студентов, выбора профессионально-ориентированных курсов и получения интегрированной специализации);

– показана иерархическая зависимость уровней внутренней дифференциации в учебном процессе между собой, влияние, взаимоприемлемость и взаимопереходы. Выявлен мотивационно-смысловой компонент психологического механизма реализации вариативности во внутренней дифференциации учебного процесса в ВУЗе.

Адаптация, вариативность поведения, возможность сделать выбор в той или иной ситуации, который в наибольшей степени соответствует ценностным ориентациям студента благодаря внутренней дифференциации становится его личностной характеристикой и противостоит стереотипизации и унифицированности в подготовке специалистов.

Литература

1. Бидрат М.Д., Абакумова И.В. Смысловые особенности подростков как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе. Методические рекомендации для студентов и учителей. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 23 с.
2. Бидрат М.Д., Абакумова И.В. Поликультурные образовательные пространства и их смыслообразующее содержание. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 27 с.
3. Бидрат М.Д. Экспериментально-диагностическое обеспечение внутренней дифференциации учебного процесса. Методические рекомендации для учителей и психологов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 23 с.
4. Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. – М.: Просвещение, 1991.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.
6. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982.
7. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся, – М., 1971.
8. Лошнова О.Б. Уровневая дифференциация обучения. – М., 1994.
9. Селевко Г.К. и др. Дифференциация обучения. – Ярославль, 1995.
10. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика. 1990.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 1996.
12. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Логос, 1993.

**Слинько А.Е.**

Психологические особенности восприятия социальной рекламы в младшем подростковом возрасте

Восприятие социальной рекламы происходит через механизм взаимодействия подростка и социальной рекламы на личностном уровне и зависит от особенностей ценностно-смысловой сферы воспринимающих подростков. Младшие подростки с разным уровнем развития смысловой сферы имеют разные особенности восприятия и стратегии оценки продуктов социальной рекламы, не сводящиеся к пониманию, а основанные на осознанном принятии смыслов, транслируемых через данное направленное воздействие.

Ключевые слова: *смысловая сфера личности, уровни ценностно-смыслового развития личности, смысложизненные стратегии, социальная реклама, стратегии восприятия социальной рекламы.*

Современное российское общество находится в процессе активной трансформации и нуждается в научном обосновании технологий направленного воздействия на смысложизненные ориентации подрастающего поколения с целью формирования личностных установок, ориентированных на ценности, позиционированные обществом и государством как позитивные и социально поощряемые. Большое значение приобретают новые коммуникативные каналы, помощью которых пользуются общество и социальные институты, стремясь обеспечить как социальный заказ общества, так и личностное равновесие.

В качестве такой технологии можно рассматривать социальную рекламу как форму общественной рефлексии, обладающую широкими возможностями распространения духовных, эстетических, нравственных и социальных ценностей. Она имеет большой преобразовательный потенциал как технология утверждения общественной идеологии, преодоления социальных деструкций и стереотипов. Социальная реклама направлена не просто привлечь внимание к проблеме: она призывает к решению проблемы, предоставляет варианты ее решения (Гермогенова Л.Ю., Грановский Л.Г., Полукаров В.Л., Дакоро М.А., Ковалева А.В., Николайшвили Г.Г., Пискунова М.И., Потапова У.Ю., Ученова В.В., Старых Н.В.). Однако анализируя проблему развития социальной рекламы в отечественной практике, следует признать, что ей пока еще не всегда уделяется должное внимание, и потенциал ее воздействия на формирование ценностных ориентаций в обществе реализуется крайне слабо. «Немаловажной проблемой является и отсутствие комплексных научных исследований социальной рекламы. В связи с этим на современном этапе мы имеем дело с размытым понятийным аппаратом, отсутствием целостного анализа тенденций развития и научно обоснованных правил и рекомендаций по созданию эффективной социальной рекламы» (Дмитриев Л.М.). Крайне малочисленными являются исследования связанные с оценкой влияния социальной рекламы на мировоззренческие установки подрастающего поколения,



а ведь именно в подростковом возрасте формируются те ценности, которые впоследствии определяют особенности ценностно-смысловой сферы личности и социальная реклама может стать одним из факторов воздействия общества на формирования ценностных приоритетов ребенка. Восприятие рекламы подростками отличается от ее восприятия взрослыми людьми. Возрастные различия выражаются в более терпимом к ней отношении со стороны подростков, а также в большей степени доверия и внимания к рекламной продукции и именно эти особенности должны учитываться при планировании социальных рекламных компаний.

Особой целевой аудиторией для направленного воздействия социальной рекламы является младший подростковый возраст, так как именно на этом этапе развития формируются ценностно-смысловые установки, определяющие эгоцентриции, группоцентриции и просоциальные центриции как базовые составляющие личности (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн). Смысловая сфера младших подростков характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции. Это означает, что к 10–13 годам личность начинает выходить на новый уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно-важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности.

Возникшее противоречие между реальной потребностью общества в поиске методов направленного влияния на формирование ценностей в подростковом возрасте (а социальная реклама, безусловно, является такой технологией) и отсутствием в психологии и педагогике работ, связанных с развитием и функционированием социальной рекламы, адресованной младшим подросткам как целевой аудитории определило проблему исследования, результаты которого коротко отображены в настоящей статье.

Исследование прошло несколько этапов.

Предварительный этап (2008 г.) – изучались и анализировались теоретические предпосылки исследования с целью определения разработанности проблемы, разрабатывались основные теоретические положения исследования, определялись методы и методики исследования смыслообразований младших подростков.

Диагностический этап (2009 г.) – проводилась организация эмпирического исследования и сбор диагностического материала.

Заключительный этап (2010 г.) – осуществлялась интерпретация полученных результатов, проводилось обобщение данных, разрабатывались рекомендации для педагогов и психологов в общеобразовательных школах и системы дополнительного образования, оформление диссертационного исследования.



В работе использовалось несколько групп методов:

- психометрические диагностики, ориентированные на выявление ценностно-смысловых особенностей младших подростков: «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков в модификации Т.А. Огнева), «Определение направленности личности» (Б. Басс), «Автопортрет» (Р. Бернс), «Методика свободных описаний» (Д.А. Леонтьев); метод психосемантического шкалирования;
- проективная анкета и структурированное интервью на выявление особенностей познавательной мотивации, уровней осведомленности и особенностей ценностно-смыслового принятия социальной рекламы, которые обрабатывались с использованием элементов контент-анализа;
- диагностические пакеты рекламных материалов для выявления рекламоспособности социальных обращений, ориентированных на особенности восприятия младших подростков на личностно значимом уровне.

В результате анализа диагностических данных было выявлено следующее:

- определено, что в современных психологических и социокультурных работах проблемы эффективности рекламных воздействий отсутствуют исследования связанные с особенностями восприятия рекламы различными возрастными группами. Анализ литературных источников позволил выявить, что дифференциация восприятия рекламы чаще всего рассматривается на уровне: социальной стратификации общества, гендерных и культурных традиций, места расположения рекламы, в то время как возрастной аспект восприятия чаще всего оказывается вне эпицентра внимания психологов, социологов и культурологов;
- выявлены и охарактеризованы личностные особенности, влияющие на особенности принятия рекламы на уровне смысловой ценности, ее коммуникативная эффективность на разных этапах рекламной коммуникации (распознавание, запоминание, вовлечение);
- описана специфика социальной рекламы, ее задачи, типологии, охарактеризована специфика развития отечественной социальной рекламы, состояние рынка социальной рекламы как направленного канала трансляции ценностей позиционированных обществом и государством как позитивные;
- выявлены и описаны рекламные средства и носители социальной рекламы, ориентированные на младших подростков как целевую аудиторию (журналы, наружная реклама, печатная (полиграфическая) реклама, тематические выставки);
- обоснованы психологические требования по формированию диагностических макетов носителей социальной рекламы для оценки ценностно-смыслового принятия на разных возрастных этапах развития личности, разработаны критерии для отбора носителей социальной рекламы, ориентированной на возрастные особенности младших подростков;
- показаны особенности влияния ценностно-смысловых установок младших подростков на особенности восприятия социальной рекламы. Социальная



реклама актуализирующая смыслообразование ставит ученика в позицию смысловой актуализации, когда тот смысловой след, который остался от предшествующего опыта принятия ценностей, из потенциальной формы переходит в актуализированную, осознаваемую и вербализуемую;

- предложена программа оценки рекламоспособности социальных обращений к младшим подросткам как фактора инициации отношения на ценностно-смысловом уровне;
- типологизированы особенности восприятия социальной рекламы младшими подростками в зависимости от уровня развития их ценностно-смысловых образований. Выявлены стратегии смыслообразования, характерные для данной возрастной группы: аналитическая, синтетическая, аналитико-синтетическая и эмоционально-оценочная.

Стратегия аналитическая – младшие подростки этой стратегии отличаются акцентированностью на детали, нюансы, эпизоды и на основании этой воспринимаемой информации происходит компоновка целостного воспринимаемого объекта. В основе этой стратегии наблюдаются такие особенности смыслообразования как интраперсональные (принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность). Способ описания – аналитический, членящий предмет на детали.

Преобладание мотивации, направленной во внутрь, говорит о том, что для младших подростков имеет большое значение познавательная деятельность сама по себе. Внешние положительные мотивы имеют большее значение, чем внешние отрицательные мотивы.

Стратегия синтетическая – младшие подростки этой стратегии отличаются восприятием данного предмета в целом, не видя и не замечая деталей. Дети обладающей синтетической стратегией ко всему воспринимаемому в жизни подходят с этой позиции. Только так младшие подростки могут понять смысл чего-либо, сюжет и информацию, содержащуюся в данном объекте или субъекте. В основе этой стратегии наблюдаются такие особенности смыслообразования как интерперсональные критерии (принятие других, понимание других, социализированность, творческая адаптивность), так как они выделяются в первую очередь.

Стратегия аналитико-синтетическая выделяет младших подростков с совмещенными критериями. Данная категория детей сочетает в себе характеристики двух предыдущих стратегий, во взаимном их сочетании. Главным образом используются конструктивные определения воспринимаемого объекта и субъекта (взаимное расположение элементов, материал и т.п.)

Стратегия эмоциональная – высказывается прямая оценка предмета; актуализируется эмоционально-оценочное отношение (четко может сказать нравится или нет), эмоциональная составляющая является основой формирующегося психосемантического или визуального образа. Такая категория младших подростков воспринимаемое в социальной рекламе преломляет, пропускает через эмоциональную сферу и это для них есть стратегия привнесения внешнего содержания



во внутренний мир. Образные описания встречаются, но не преобладают. Они предпочитают оценочные определения, стремится в первую очередь передать свое отношение к социальному обращению, заключенному в рекламе.

Литература

1. Жуков В.И. Социальная политика и социальное образование в России – М., 1998.
2. Иванов В.Н. Социальные технологии в современном мире. – М., 1997.
3. Кабалевский А. Российский и зарубежный опыт развития социальной рекламы // www.socreklama.ru.
4. Кравченко В. Значение социальной рекламы в России // www.socreklama.ru.
5. Овчинникова С. Социальная реклама в России // www.socreklama.ru.
6. Пискунова М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии // <http://www.mediascope.ru>.
7. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2000.
8. Романюха С. Пропаганда и реклама – общий психологический фундамент // www.advertology.ru.
9. Шерковин Ю.А. Методы и примеры психологического воздействия в прессе // <http://www.conf.freenet.kz>.
10. Black C. But it is effective propaganda // <http://cannabisnews.com/news>.



Мирошниченко А.В.

**Трансформации смысловой сферы успешных юношей
с различным уровнем интернет-зависимости**

В работе поднимается вопрос амбивалентности трансформаций под влиянием информационно-коммуникационных технологий относительно направлений психического развития – позитивных или негативных. Затрагивается также вопрос психологического исследования информационной культуры в нашей стране с точки зрения рассмотрения истории внедрения, основных этапов, сложностей происходящего процесса и скорости развития информационных технологий. Кроме этого, подняты вопросы важности и рисков повсеместного использования информационных технологий, а также уровень личностной готовности персонала к таким изменениям.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера личности, самореализация, информационная культура, деформация ценностей, информационные технологии, способы ослабления деформирующего влияния.*

Период 2008–2010 г. стал крайне важным этапом формирования в России основ информационного общества. Утверждена Стратегия развития информационного общества в России на период до 2015 г., реализация которой, по заявлению Председателя Правительства РФ В.В. Путина, должна стать одним из приоритетных национальных проектов дальнейшего развития страны. Создан Совет при Президенте РФ по развитию информационного общества в Российской Федерации, который возглавил Президент России Д.А. Медведев. Президент призвал разработать единые подходы к переходу на новый качественный уровень развития информационного общества. Об этом он заявил на совместном заседании Госсовета РФ и Совета при президенте по развитию информационного общества. При этом Д.А. Медведев предложил внести в систему показателей оценки эффективности региональных органов такой индекс как уровень применения информационных технологий и отметил, что «очень важной является та информационная революция, которая проходит во всем мире. Она и дальше будет идти, и мы должны в эту революцию, в эти процессы «встроиться» грамотным образом, не подрывая нравственные устои, и, в то же время, не выталкивая самих себя на обочину информационного развития».

Однако в процессе информатизации общества есть и негативные факторы. В том числе, всё больше проявляется деформация ценностей у людей, работающих с информационными технологиями, как на профессиональном, так и на любительском уровнях. Очевидно и то, что информационные технологии продолжают развиваться, иногда замещая принципиально важные элементы жизнедеятельности человека. Несмотря на такие проявляющиеся риски, информационные технологии и современное общество уже неразрывные понятия. Несомненно, информационные технологии обогащают жизнь человека, ускоряют и упрощают многие процессы, но на каком-то этапе начинают замещать важные проявления деятельности, мешать



и отвлекать от достижения целей, изменять ценности. Важно найти оптимальный уровень использования информационных технологий в образовательном процессе, определить наиболее склонные к трансформации категории лиц по личностным качествам и роду деятельности при условии высокой эффективности образовательного процесса и воспитания всесторонне развитой личности.

Найти соотношения между позитивными и негативными последствиями влияния информационно-коммуникационных технологий на реальных и потенциальных пользователей. По мнению Ю.Д. Бабаевой и А.Е. Войскунского, существуют следующие потенциально негативные трансформации личности под влиянием информационно-коммуникационных технологий: крайние формы увлечения компьютерными играми (иногда именуемые «игровой наркоманией»), компьютерное хакерство как результат выходящего за пределы необходимости увлечения познанием в сфере высоких технологий, своеобразная «зависимость» от интернета, аутизация (замкнутость и неразговорчивость, невнимание к другим людям, отсутствие интереса к ним, непонимание их действий, чувств, мотивов), диссинхрония (неравномерность) развития – к примеру, интеллектуальная сфера может опережать в развитии то, что относится к сфере взаимодействия с другими людьми (т.н. «социальный интеллект»), и наоборот. Представлена точка зрения, согласно которой информационно-коммуникационные технологии амбивалентны относительно направлений психического развития – позитивных или негативных – и потому не могут считаться ответственными за те или иные трансформации.

В современной психологической науке большинство исследований посвящено влиянию информационных технологий на психофизиологические особенности (Войскунский А.Е., Гордеева А.В., Титова С.В.), когнитивные характеристики (Ашанин В.С., Филенко Л.В., Максимов В.И., Качаев С.В., Robert L. Solso) и поведенческие проявления (Балуев Д.Г., Бондаренко Т.А., Ениколопов С.Е., Колобов О.А.). При этом наблюдается очевидный дефицит исследований, где деформации анализировались бы с точки зрения ценностно-смысловой интерпретации личности, а те работы, которые в этом направлении ведутся, главным образом, акцентируют внимание на крайних формах зависимости (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский). Однако с психологической точки зрения не менее важной является проблема личностной предрасположенности к возникновению зависимости от информационных технологий. Кто находится в зоне риска? Какие смысложизненные стратегии в наибольшей степени ориентируют личность на аддиктивное поведение? Возможно ли через психолого-дидактическое сопровождение предотвратить нежелательные личностные деформации? Эти вопросы определили проблему исследования, результаты которого описаны в данной статье.

В качестве методологической и теоретической основы выступают современные отечественные теории смысла и смыслообразования, общая теория ценностно-смысловой сферы. Общая теория ценностно-смысловой сферы исследовалась такими авторами, как: А.В. Запорожец, А.Г. Здравомыслов, В.С. Мухина, ВА. Серебрякова, Д.И. Фельдштейн, М.С. Яницкий и др.). В ряде исследований было показано, что роль ценностно-смысловой сферы в жизни человека состоит в том, что она придает



определенную устойчивость поведению человека и позволяет гибко адаптироваться к изменениям условий жизни и деятельности (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, Ю.А. Васильева, Г.В. Залевский, Д.А. Леонтьев и др.). Более того, особенности ценностно-смысловой сферы личности играют решающую роль в критической жизненной ситуации, характеризующейся фрустрацией базовых потребностей, угрозой реализации основных ценностей личности (В.С. Братусь, И.А. Кудрявцев, В.П. Ларичев, М.Ш. Магомед-Эминов, Д.В. Ольшанский, В.В. Яковлев и др.). Воздействия ИТ на общество в целом и личность пользователя в частности, изучали А.Е. Войскунский, Н.А. Носов, В.В. Петухов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова и др..

Актуальность исследуемой проблемы, её недостаточная разработанность и запросы психологической практики, нуждающейся в понимании особенностей трансформации смысложизненной стратегии в условиях приобщённости (зависимости) к информационным технологиям, определили цель исследования, а именно, выявление и коррекция трансформаций смысловой сферы успешных юношей с различными смысложизненными стратегиями в условиях применения информационных технологий.

Для практического выполнения поставленных целей и задач исследования были использованы несколько групп методов анализа и диагностики. В первую группу вошли методы, относящиеся непосредственно к процессу исследования: сравнительный анализ идей и концепций, анкетирование. Во вторую группу методов вошли стандартизированные психометрические диагностики: опросники на выявление приобщённости к информационным технологиям, на выявление «компьютерной зависимости», тесты «Система ценностей», «Смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев), «Влияние на позицию и мотивация личности», «Осознанность жизненных целей» и «Механизмы психологической защиты».

Для компьютерной обработки данных использовались стандартные статистические методы и программы: «Microsoft Excel SP3» и «Statistika 6.0»; для выявления точных корреляций и математического прогнозирования – программа «Mathlab». В качестве третьей группы методов исследования необходимо выделить обучающий эксперимент, в ходе которого происходила апробация психологического тренинга, направленного на коррекцию таких личностных качеств, которые определены как «точки деформации ценностно-смысловой сферы».

В диагностической и экспериментальной части исследования приняли участие успешные юноши 21–23 лет (451 человек) с различными смысложизненными стратегиями: соматической, академической, просоциальной, а именно – спортсмены (бокс, кикбоксинг – 110 человек), студенты гуманитарных (86 человек) и технических (102 человека) специальностей ВУЗа и представители политически активной молодежи – члены политических партий (153 человека). Экспериментальная база исследования: ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет», МОУ ДЮЦ «Боевые перчатки», РГО «Спортивный клуб им. братьев Самургашевых», ОО «Агентство молодежных инициатив», ОО «Россия вперед», ВОО «Молодая гвардия», РГОВПП «Единая Россия».



Исследование проводилось в течение 2 лет и состояло из четырех этапов.

На первом этапе – *научно-теоретическом* – были сформулированы основные методологические положения, на которых строилось эмпирическое изучение проблемы.

В процессе реализации данного этапа нас особо интересовали общее представление современной психологии о ценностно-смысловой сфере личности и вопросы зависимости (в частности, компьютерной зависимости).

Второй этап – *организационный* – осуществлялось планирование научного эмпирического исследования, были сформулированы его цель, гипотезы и задачи, сформирована выборка, разработан методический инструментарий по сбору эмпирического материала и проведены основные исследования.

Третий этап – *психодиагностический* – предполагал исследование групп респондентов по выделенным нами параметрам.

Четвертый этап – *констатирующий* – предполагал обобщение полученных результатов, выявление особенностей личностных качеств и определение «группы риска» трансформации ценностной сферы под влиянием зависимости. На этом этапе работы были сделаны выводы, сформулированы положения, выносимые на защиту и разработана коррекционная программа.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

1. Ценностно-смысловая сфера признаётся ядерным компонентом культуры, выражающим специфическое мироотношение, благодаря которому оформляется и поддерживается та общность людей, которое и дает основание говорить о пути достижения целей жизни человечества. В ценностно-смысловой сфере юношей, подверженных зависимости от информационных становятся преобладающими ситуативные смыслы, появляющиеся по поводу конкретных событий, либо непосредственно происходящих перед глазами, либо отдалённых (вперёд или назад) на весьма незначительное время. Именно это говорит о «снижении» или «уплощении» личности зависимых юношей. Если в норме представления о предельных основаниях человеческих действий образуют достаточную сложную связную структурную целостность, то для зависимых юношей характерна предельная упрощённость этих представлений и их мозаичность – личностная дискретность.

2. В жизни индивида и общества ценности обеспечивают ориентацию в действительности. Индивид нуждается в них, чтобы организовать свою жизнь, общество нуждается в них, чтобы определить общие цели и формы поведения, которые для него особенно значимы. Отражая то, что осознаётся и переживается личностью как актуальная значимость, ценности предстают как «сущностные характеристики сознания и поведения юношей, и как целевые конструкты социальной деятельности». В конгломерате разнородных типов ценностей, присущий юношам, зависимым от информационных технологий, трудно усмотреть какую-либо логику. В силу этого параметры отношения испытуемых к ценностям, кристаллизованным в виде структурирующих психическую реальность конструктов, могут быть не представлены



на уровне сознания, однако оказывают существенное влияние на способы организации и системы оценок взаимодействия человека и мира.

3. Своеобразные смысложизненные стратегии как устойчивые тенденции ориентироваться на определенные жизненные цели, находящиеся под влиянием системы ценностных ориентации юношей, могут выступать основанием для выявления групп с различной степенью риска зависимости от информационных технологий. Юноши, находящиеся в группе риска подвержены влиянию социальных стереотипов как «штампов» сознания, вырабатываемых средой и вырабатываемых способам поведения в той или иной ситуации на фоне возникающих противоречий между группами ценностей. Одним из следствий оппозиционной организации ценностей является потенциал конфликтности, который может реализоваться в случаях, когда имеется выраженное стремление к реализации ценностей, входящих в противостоящие группы как условие для попадания юношей в группу риска (зависимость от информационных технологий).

4. Разработанная программа коррекционно-развивающего и профилактического тренинга позволяет уменьшить деформации смысловой сферы за счет развития коммуникативных свойств личности и эмпатических способностей. Что страдает в первую очередь при опосредовании полноценного общения информационными технологиями, при котором значительно ослабляется энергетическая составляющая. И идеальным результатом такого развития являются гармоничные отношения с социальным окружением и самим собой.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Андреев А.С., Анцыборов А.В. Интернет-аддикция как форма зависимого поведения // www.narcom.ru/cabinet/online/45.html
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования – новая учебная дисциплина // В сб. Материалы XVI международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: МОО ФНТО «Байтик», 2005. – С. 102–104.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 1999. – 364 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – Т. 21. – № 1. – 2000.
6. Пряжников Н.С. Образ «маленького человека» в профессиональном и личностном самоопределении // Психология образования: Проблемы и перспективы. Материалы первой научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004.
7. Grigoriev S., Grinshkun V. Informational technologies in education as separate direction of preparing a pedagogical personnel // «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science IT&T ES'2005» Materials of the International Scientific Conference / SIIT&T Informika – Moscow: VIZCOM, Ege Unversity, Izmir, Turkey – 2005, P. 98–101.



РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

2010

ТОМ 7 № 2

Сдано в набор 19.02.10. Подписано в печать 26.02.10.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. – ____. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № ____/10.

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