МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Кубанский государственный университет»

Кафедра педагогики и психологии

Рег. №\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Допущен к защите

Оценка по результатам «\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2012 г.

защиты:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Секретарь комиссии:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2012 г.

Магистерская ДИССЕРТАЦИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

Выполнила:

магистр 2-го курса ОФО направления «Педагогика»

магистерская программа «Педагогика и психология воспитания»

Капинус И.В.

Научный руководитель:

доктор пед. наук, профессор

Рудакова И.А.

Нормоконтролер

канд. биол. наук, доцент

Харитонова Е.В.

Краснодар 2012

Оглавление

Введение

1. Теоретический анализ концептуальных единиц исследования

1.1 Понятие локуса контроля в психологии

1.2 Понятие межличностного общения в психологии

.3 Психологические особенности зрелого возраста

. Организация и методы эмпирического исследования

. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

.1 Анализ и интерпретация результатов исследования уровня субъективного контроля личности

.2 Анализ и интерпретация результатов исследования межличностного общения личности

.3 Анализ и интерпретация результатов исследования доминирующей стратегии психологической защиты в общении

.4 Анализ и интерпретация гендерных особенностей межличностного общения людей с разным уровнем субъективного контроля

.5 Методические рекомендации по «снятию» негативных аспектов в межличностном общении

Заключение

Библиографический список

ВВЕДЕНИЕ

контроль общение возраст межличностный

Межличностные (человеческие) отношения - совокупность взаимодействий между индивидами, составляющими общественную иерархическую лестницу. Человеческие отношения преимущественно основаны на связях, существующих между членами общества благодаря разным видам общения: в первую очередь визуальному (или невербальным связям, которые включают в себя как внешний вид, так и телодвижения, жесты), лингвистическому (устная речь), аффективному, а также языкам, построенным в результате развития сложных обществ (экономических, политических и т. д.).

Значение межличностных отношений, их качество и содержание сохраняется на всех этапах жизненного пути личности, поскольку они являются необходимым условием, атрибутом существования человека с первого до последнего дня его жизни. В зрелом возрасте, когда человек становится полноправным и сознательным хозяином своего жизненного пути, когда он сам в большей или меньшей степени способен выбирать людей, составляющих его непосредственное окружение, субъективная значимость взаимоотношений с окружающими ничуть не снижается.

Столь высокая значимость межличностных отношений для каждого конкретного человека базируется на том, что контакты и благоприятные отношения с другими людьми выступают необходимым средством, способом удовлетворения важнейших, фундаментальных потребностей личности: например, потребности в самоидентичности и самоценности, реализация которых невозможна без подтверждения его бытия, осознания своей определенности, своего «Я» - здесь и теперь. Необходимыми условиями такого «подтверждения» являются внимание интерес, принятие человека другими - особенно близкими, значимыми - людьми.

Не менее важным компонентом организации жизнедеятельности является межличностные взаимоотношения. Тот фактор, куда они направлены по шкале интернальности и экстернальности, во многом определяет стиль жизни и поведения человека в различных жизненных ситуациях. Межличностные отношения - новое системное качество, которое появляется в процессе общения, - либо усиливает общающихся субъектов, либо служит причиной возникновения недовольства, споров, претензий и конфликта между ними.

Локус контроля (от лат. locus - место, местоположение и французского controle - проверка) - качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля) [6].

Понятие локуса предложено американским психологом Д. Роттером. Локус-контроль является устойчивым свойством индивида, формирующимся в процессе его социализации. Локус контроля является психологическим понятием, отражающем одну из важнейших характеристик личности - степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитие личной ответственности за происходящие с ним события [10].

Различие в локусе контроля у мужчин и женщин отражаются в их реальном поведении. Женщины чаще ссылаются на судьбу для объяснения своих жизненных успехов и неудач. Мужчины в отличие от них предпочитают деятельность, требующую навыка, мастерства.

Исторически сложившиеся ролевые функции мужчин и женщин накладывают отпечаток на сферы, которые они пытаются контролировать. По сравнению с женщинами мужчины проявляют больший интерес к общественной сфере (политика, экономика, окружающая среда и меньший - к личным проблемам (семья профессия, саморазвитие. Протяженность временной перспективы обнаруживается, прежде всего в экономической и профессиональной сферах. Женщины же больше обеспокоены личными проблемами.

Карл Роджерс выделил четыре качества, которые необходимы для успешного и развивающего общения людей друг с другом:

 конгруэнтность - термин, который мы используем для обозначения точного соответствия нашего опыта и его осознания;

 принятие себя таким, какой ты есть;

 принятие другого человека;

 эмпатическое понимание, что означает понять страх, гнев или смущение другого, как будто они ваши собственные, но все же без вашего собственного страха, гнева или смущения, связанных с ними [59].

То как взаимосвязаны между собой уровень субъективного контроля, межличностные отношения и стратегии психологической защиты в межличностном общении немаловажный фактор для различных сфер человеческой деятельности.

Цель исследования - изучить гендерные особенности межличностного общения у людей с разным уровнем субъективного контроля.

Объектом исследования является процесс межличностного общения.

Предмет исследования - гендерные особенности межличностного общения у людей с разным уровнем субъективного контроля.

Гипотеза нашего исследования: можно предположить, что межличностное общение у мужчин и женщин с разным уровнем субъективного контроля может иметь особенности.

Для достижения цели и проверки гипотезы были выдвинуты следующие задачи исследования:

1) провести анализ теоретических источников по проблематике исследования;

2) разработать программу исследования, подобрать методы и диагностические методики;

3) провести эмпирическое исследование уровня субъективного контроля;

) провести эмпирическое исследование межличностного отношения;

) провести эмпирическое исследование доминирующей стратегии психологической защиты в общении;

) провести обработку первичных данных исследования, выполнить их статистический анализ и проанализировать полученные результаты;

7) сформулировать выводы и оформить работу.

Методологическая и теоретическая база исследования. В качестве методологической базы исследования выступают подходы (системный, субъектный, ситуационный); принципы психологии (принцип субъектности, принцип единства сознания и деятельности, принцип системности).

Теоретической базой служат исследования локуса контроля (Дж. Роттер, Е.Ф. Бажин, С.А. Голынкин, А.М. Эткинд); межличностного общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.В. Знаков, В. Шутц и др.); зрелого возраста (Г.С. Абрамова, Л.С. Бляхман, А.Г. Здравомыслов, Н.Н. Рыбников, О.И. Шкаратан, Э. Эриксон и др.).

Методы исследования:

теоретический анализ;

эмпирические: опрос;

количественный и качественный анализ данных;

статистические методы обработки данных: описательная статистика, непараметрический метод сравнения двух выборок с использованием U-критерия Манна - Уитни для независимых выборок.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании пакета диагностических методик, направленных на выявление гендерных особенностей межличностного общения лиц с разным локусом контроля; в разработке методических рекомендаций педагогам-психологам общеобразовательных учреждений, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении их личностного развития.

Эмпирическую базу исследования составили педагогические работники общеобразовательных учреждений г. Краснодара и Краснодарского края.

Выборка исследования - составила 211 испытуемых. Женская выборка 97 человек, мужская выборка - 114 человек, в возрасте 30-40 лет.

Структура и объем работы. Магистерская диссертация состоит из введения, трех основных глав, заключения. Содержит 6 рисунков и 2 таблицы. Библиографический список насчитывает 85 наименования. Работа изложена на 91 странице.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие локуса контроля в психологии

Локус контроля - психологический фактор, характеризующий тот или иной тип личности. Представляет собой склонность человека приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроль) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроль) [57; 69].

Появление этого понятия в психологической литературе в первую очередь связано с работами американского психолога Дж. Роттера, который предложил различать между собой людей в соответствии с тем, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями [56].

Существуют два крайних типа такой локализации, или локуса контроля: интернальный и экстернальный. Людей с внешним локусом контроля, склонных объяснять последствия своих поступков влиянием обстоятельств, принято называть экстерналами, поскольку ответственность за свою деятельность они приписывают исключительно внешним условиям. Противоположный тип - интерналы. Люди этого типа считают ответственными за результаты своей деятельности только самих себя. Даже если обстоятельства неблагоприятны, интернал не станет оправдывать себя за ошибки или неудачи. В первом случае человек считает, что про исходящие с ним события, прежде всего зависят от его личностных качеств, таких, как компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются закономерным результатом его собственной деятельности. Во втором случае человек убежден, что его успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как случайность, давление окружения, другие люди и т.п. Любой индивид занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами локуса контроля [56].

При этом данная индивидуально-психологическая характеристика является достаточно устойчивым, слабо поддающимся изменениям личностным качеством, несмотря на то, что окончательно формируется в процессе социализации. Во многом эта стабильность локус контроля обусловлена тем, что он практически напрямую связан с таким показателем социальной ориентации личности, как экстернальность и интернальность.

Исследования локуса контроля проводились главным образом с использованием разработанной Дж. Роттером шкалы интернальности - экстернальности. Они позволили не только конкретизировать различия между интерналами и экстерналами относительно приписывания контроля над собственной жизнью внутренним или внешним источникам, но и выявили ряд интересных закономерностей. Так, Б. Стрикланд, К. Вэлстоун и Б. Вэлстоун считали, что интерналы с большей вероятностью, чем экстерналы будут активно искать информацию о возможных проблемах здоровья. Интерналы также в большей степени, чем экстерналы предпринимают меры предосторожности, чтобы сохранить или поправить свое здоровье, например, бросают курить, начинают заниматься физическими упражнениями и регулярно показываются врачу. Это означает, что вопреки созданному некоторыми писателями образу убежденного фаталиста, которому «море по колено», не расстающегося с рюмкой и трубкой и отличающегося при этом феноменальным здоровьем в действительности внешний локус контроля, помимо всего прочего, существенно повышает риск серьезных заболеваний. Более того, в случае болезни, интернальный локус контроля способствует выздоровлению, в то время, как экстернальный, порождающий в крайних случаях, так называемый синдром приобретенной беспомощности, напротив, препятствует ему.

Также зафиксирована взаимосвязь типа локуса контроля с психическим здоровьем индивида. В частности, исследования показывают, что у людей с экстернальным локусом контроля чаще бывают психические проблемы, чем у людей с интернальным локусом контроля. Тревога и депрессия у экстерналов выше, а самоуважение ниже, чем у интерналов [36].

Многочисленные исследования доказывают, что экстерналы намного сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы. Интерналам обычно нравятся люди, которыми они могут манипулировать, и не нравятся те, на кого они не могут повлиять [10; 36].

Интерналы отличаются от экстерналов по очень многим позициям. Интерналы склонны быть более независимыми, они более ориентированы на успех, более политически активны, обладают большим ощущением личной силы. Они в большей степени ищут власти, направляют усилия на достижение господства над средой. В целом, интерналы получают больше информации, а также лучше удерживают и используют ее для контроля собственной среды. Интерналы менее внушаемы, более независимы и больше полагаются на собственное суждение. В противоположность экстерналам, они оценивают информацию на основе ее собственной ценности, а не исходя из престижа или компетентности источника информации. Интерналы более склонны стремиться к высоким достижениям и отсрочивать удовлетворение ради получения большей награды, хотя бы и в более поздний срок. Экстерналы значительно более внушаемы, значительно чаще курят и идут на высокий риск в азартных играх; они менее успешны, доминантны и терпеливы; в большей степени желают получать помощь от других и более склонны к самоуничижению [79].

Психологическая характеристика экстерналов включает в себя следующие личностные особенности: выраженные самозащитные реакции и механизмы по типу «агрессии и нападения»; осознание причин личностных событий как расположенных вовне (в других людях, событиях, случайностях), в отличие от «интерналов, которые интерпретируют значимые события как результат собственной деятельности»; конформность, зависимость от других людей, уступчивость; неуверенность в себе, частая несогласованность образов реального и идеального «Я»; неадекватность самооценки; тревожность, склонность к депрессивным состояниям и психическим заболеваниям; недостаточно развитая саморегуляция, эмоциональная неустойчивость, низкая самоактуализация; нерациональное использование психической энергии, недостаточная реализация творческого потенциала.

Характерными чертами интерналов являются: эмоциональная стабильность, моральная нормативность, доверчивость, воображение, общительность и сила воли. Большое число исследований показало значимую и положительную корреляцию экстернальности с тревожностью и депрессивностью, догматизмом, авторитаризмом. В целом экстерналы характеризуются фаталистическими наклонностями.

За более чем 20-летний период изучения локуса контроля на Западе создан целый ряд методик измерений этой переменной. Наиболее известной из них является так называемая шкала Дж. Роттера, широко применяемая в американской психологии и в настоящее время [10; 36].

Одним из центральных понятий теории социального научения является - локус контроля, базирующийся на двух основных положениях.

. Люди различаются по тому, как и где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации - экстернальный и интернальный.

. Локус контроля, характерный для определенной личности, надситуативен и универсален. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности как в случае неудач, так и в случае достижений, и это в равной степени касается различных областей социальной жизни и социального поведения [34; 57].

Для измерения локуса контроля, или, как его иногда называют, уровня субъективного контроля, используется «шкала интернальности -экстернальности» Дж. Роттера. Локус контроля предполагает описание того, в какой степени личность ощущает себя активным субъектом собственной деятельности и своей жизни, а в какой - пассивным объектом действий других людей и обстоятельств. Экстернальность - интернальность являются конструктом, который следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце выраженную «экстернальность», а на другом - «интернальность»; убеждения же людей расположены на всех точках между ними, по большей части в середине [21].

Дж. Роттер и его сотрудники исходили из того, что локус контроля может быть различным в разных сферах жизни индивида. Был составлен опросник, который включал пункты, соответствующие нескольким сферам: социальное уважение, межличностное отношения, аффектогенные ситуаций, доминирование, социально-политическая активность и общее мировоззрение.

Окончательная форма шкалы Дж. Роттера содержит 29 пунктов, каждый из которых состоит из двух противоположных суждений: одно из них характерно для интерналов, второе - для экстерналов [56].

Методика «Уровень субъективного контроля» в настоящее время является широко используемым средством для исследования особенностей человека, связанных с управлением и самоуправлением поведения, мировоззрением и жизненными позициями, с конкретными личностными установками и диспозициями.

Понимая локус контроль как особую мировоззренческую установку, которая тесно связана с мотивационно-потребностной сферой и Я-концепцией, феноменологически выраженной приписыванием причин (ответственности) результативности собственных действий тем или иным инстанциям [21].

Основная задача теории Дж. Роттера - прогноз поведения в ситуации выборов из четко определенных альтернатив. В соответствии с первым концептом теории в ситуации выбора будет реализовываться то действие, «поведенческий потенциал» которого выше. Сам «поведенческий потенциал» предстает как интеграция двух составляющих: субъективной вероятности подкрепления после действия, или «ожидания», и субъективной «ценности» этого подкрепления [21].

В центре внимания теории социального научения Дж. Роттера лежит прогноз поведения человека в сложных ситуациях. Дж. Роттер полагает, что нужно тщательно проанализировать взаимодействие четырех переменных. Эти переменные включают в себя потенциал поведения, ожидания, ценность подкрепления, психологическую ситуацию.

Дж. Роттер, кроме того, полагал, что в основном поведение определяется нашей уникальной способностью думать и предвидеть. По его утверждению, предсказывая, что люди будут делать в определенной ситуации, мы должны принять во внимание такие когнитивные переменные, как восприятие, ожидание и ценности. Также в теории Дж. Роттера существует положение, что поведение человека целенаправленно, то есть люди стремятся двигаться к ожидаемым целям. По Дж. Роттеру, поведение человека определяется ожиданием, что данное действие приведет, в конечном итоге, к будущим поощрениям. Объединение концепций ожидания и подкрепления в рамках одной и той же теории - уникальное свойство системы Дж. Роттера [79].

Дж. Роттер утверждает, то ключ к предсказанию того, что человек будет делать в данной ситуации, лежит в понимании потенциала поведения. Под этим термином понимается вероятность данного поведения, встречающегося в какой-то ситуации или ситуациях в связи с каким-то одним подкреплением или подкреплениями [79].

Концепция поведения Дж. Роттера включает в себя фактически все виды человеческой активности в ответ на ситуацию-стимул, которые только каким-то образом можно обнаружить и измерить.

По Дж. Роттеру, ожидание относится к субъективной вероятности того, что определенное подкрепление будет иметь место в результате специфического поведения.

Концепция ожидания Дж. Роттера ясно говорит о том, что если в прошлом люди за поведение в данной ситуации получили подкрепление, они чаще всего повторяют это поведение [36].

1.2 Понятие межличностного общения в психологии

Категория «общение» является одной из центральных в психологической науке наряду с такими категориями, как «мышление», «поведение», «личность», «отношения». Межличностное общение - это процесс взаимодействия двух и более лиц, направленный на взаимное познание, установление и развитие взаимоотношений и предполагающий взаимовлияние на состояния, взгляды, поведение и регуляцию совместной деятельности участников этого процесса.

За последние 20-25 лет изучение проблемы общения стало одним из ведущих направлений исследований в психологической науке, и особенно в социальной психологии. Ее перемещение в центр психологических исследований объясняется изменением методологической ситуации, отчетливо определившейся в социальной психологии в последние два десятилетия. Из предмета исследования общение одновременно превратилось и в способ, принцип изучения вначале познавательных процессов, а затем и личности человека в целом [14; 44].

Общение - реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей. Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека; в других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие общения. И наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности [44].

По мнению В.В. Знакова, общение - это такая форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними [16].

Субъектно-субъектный подход к проблеме взаимосвязи общения и деятельности преодолевает одностороннее понимание деятельности лишь как субъект-объектного отношения. В отечественной психологии этот подход реализуется посредством методологического принципа общения как субъект-субъектного взаимодействия, теоретически и экспериментально разработанного Б.Ф. Ломовым и его сотрудниками. Рассматриваемое в этом плане общение выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. Ее результат - не столько преобразованный предмет (материальный или идеальный), сколько отношения человека с человеком, с другими людьми. В процессе общения осуществляется не только взаимный обмен деятельностью, но и представлениями, идеями, чувствами, проявляется и развивается система отношений «субъект-субъект(ы)».

В работе А.В. Брушлинского и В.А. Поликарпова наряду с этим дано критическое осмысление данного методологического принципа, а также перечислены наиболее известные циклы исследований, в которых проанализирована вся многоаспектная проблематика общения в отечественной психологической науке [32].

В отечественной социальной психологии проблема структуры общения занимает важное место. Методологическая проработка этого вопроса на данный момент позволяет выделить совокупность достаточно общепринятых представлений о структуре общения выступающих общеметодологическим ориентиром организации исследований.

Под структурой объекта в науке понимается порядок устойчивых связей между элементами объекта исследования, обеспечивающих его целостность как явления при внешних и внутренних изменениях. К проблеме структуры общения можно подойти по-разному, как через выделение уровней анализа этого явления, так и через перечисление его основных функций. Обычно выделяют, три уровня анализа.

. Макроуровень: общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. На этом уровне процесс общения изучается в интервалах времени, сопоставимых с длительностью человеческой жизни, с акцентом на анализ психического развития индивида. Общение здесь выступает как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами.

. Мезауровень (средний уровень): общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия, в которых оказываются люди в процессе текущей жизнедеятельности на конкретных временных отрезках своей жизни. Главный акцент в изучении общения на этом уровне делается на содержательных компонентах ситуаций общения - «по поводу чего» и «с какой целью». Вокруг этого стержня темы, предмета общения раскрывается динамика общения, анализируются используемые средства (вербальные и невербальные) и фазы, или этапы общения, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями.

. Микроуровень: здесь главный акцент делается на анализе элементарных единиц общения как сопряженных актов, или трансакций. Важно подчеркнуть, что элементарная единица общения - это не смена перемежающихся поведенческих актов его участников, а их взаимодействие. Она включает не только действие одного и партнеров, но и связанное с ним содействие или противодействие другого (например «вопрос-ответ», «побуждение к действию - действие», «сообщение информации отношение к ней» и т.п.).

Каждый из перечисленных уровней анализа требует специального теоретико-методологического и методического обеспечения, а также своего особого понятийного аппарата. И поскольку многие проблемы психологии комплексны, встает задача разработки способов выявления взаимосвязей между разными уровнями и раскрытия принципов этих взаимосвязей.

Структура общения.

Перцептивная сторона - процесс восприятия партнерами друг друга, их взаимного познания как основа для взаимопонимания перцептивные навыки проявляются в умениях: определять контекст встречи; понимать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; учитывать психологические эффекты восприятия при анализе коммуникативной ситуации.

Коммуникативная сторона - использование средств общения, подразделяемых на вербальные и невербальные. Хороший коммуникатор - это человек, обладающий богатым репертуаром коммуникативных техник, используемых на разных уровнях общения.

Интерактивная сторона - взаимодействие людей, предполагающее определенную форму организации совместной деятельности [5].

Предметная область межличностного общения: психические процессы и состояния, обеспечивающие трансакцию; коммуникативные практики, опосредующие взаимодействие между людьми; нормы и правила, делающие возможной совместную деятельность, часто неосознаваемые, вырабатываемые в рамках определенной социокультурной группы.

Под функциями общения понимаются те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека. Функции общения многообразны, и существуют различные основания для их классификации [16; 40].

Одним из общепринятых оснований классификации является выделение в общении трех взаимосвязанных сторон или характеристик: информационной, интерактивной и перцептивной. В соответствии с этим выделяются информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная функции.

Информационно-коммуникативная функция общения заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику. Во-первых, мы имеем дело соотношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом (в отличие от технического устройства). Во-вторых, обмен информацией обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. В-третьих, они должны обладать единой или сходной системой кодификации (декодификации) сообщений.

Передача любой информации возможна посредством различных знаковых систем. Обычно различают вербальную (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную (различные неречевые знаковые системы) коммуникацию.

В свою очередь, невербальная коммуникация также имеет несколько форм:

кинетику (оптико-кинетическая система, включающая в себя жесты, мимику, пантомиму);

паралингвистику и экстралингвистику (система вокализации голоса, паузы, покашливания и т.п.);

проксемику (нормы организации пространства и времени в общении);

визуальное общение (система контакта глазами) [5; 48].

Регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция общения заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. Понятие взаимодействия используется двояко: во-первых, для характеристики действительных реальных контактов людей (действий, контрдействий, содействий) в процессе совместной деятельности; во-вторых, для описания взаимных влияний (воздействий) друг на друга в ходе совместной деятельности, или шире - в процессе социальной активности.

В процессе общения как взаимодействии (вербальном, физическом, невербальном) индивид может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, на выполнение и контроль действий, т.е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения. Идентификация - мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью познать и понять его мысли и представления.

Аффективно-коммуникативная функция общения связана с регуляцией эмоциональной сферы человека. Общение - важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей - происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление.

Можно привести другую классификационную схему функций общения, в которой наряду с перечисленными отдельно выделяются и другие функции: организация совместной деятельности; познание людьми друг друга; формирование и развитие межличностных отношений. Отчасти такая классификация дана в монографии В.В. Знакова; познавательная же функция в целом входит в перцептивную функцию, выделенную Г.М. Андреевой. Сопоставление двух классификационных схем позволяет условно включить функции познания, формирования межличностных отношений и аффективно-коммуникативную в перцептивную функцию общения как более емкую и многомерную. При изучении перцептивной стороны общения используется специальный концептуально-терминологический аппарат, включающий ряд понятий и определений и позволяющий анализировать разные аспекты социальной перцепции в процессе общения [5].

Во-первых, общение невозможно без определенного уровня взаимопонимания общающихся субъектов. Понимание - это определенная форма воспроизведения объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью. В случае общения объектом познаваемой реальности является другой человек, партнер по общению. При этом понимание можно рассматривать с двух сторон: как отражение в сознании взаимодействующих субъектов целей, мотивов, эмоций, установок друг друга; и как принятие этих целей, позволяющих устанавливать взаимоотношения. Поэтому в общении целесообразно говорить не вообще о социальной перцепции, а о межличностной перцепции или восприятии. Некоторые же исследователи предпочитают говорить не о восприятии, а о познании другого.

Основными механизмами взаимопонимания в процессе общения являются идентификация, эмпатия и рефлексия. Термин «идентификация» имеет в социальной психологии несколько значений. В проблематике общения идентификация - это мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью познать и понять его мысли и представления. Под эмпатией также понимается мысленный процесс уподобления себя другому человеку, но с целью «понять» переживания и чувства познаваемого человека. Слово «понимание» здесь используется в метафорическом смысле - эмпатия есть «аффективное понимание».

Как видно из определений, идентификация и эмпатия очень близки по содержанию и часто в психологической литературе термин «эмпатия» имеет расширительное толкование - в него включаются процессы понимания как мыслей, так и чувств партнера по общению. При этом, говоря о процессе эмпатии, нужно иметь в виду и безусловно положительное отношение к личности. Это означает два момента: во-первых, принятие личности человека в целостности; во-вторых, собственная эмоциональная нейтральность, отсутствие оценочных суждений о воспринимаемом.

Рефлексия в проблеме понимания друг друга - это осмысление индивидом того, как он воспринимается и понимается партнером по общению. В ходе взаимного отражения участников общения рефлексия является своеобразной обратной связью, которая способствует формированию и стратегии поведения субъектов общения, и коррекции их понимания особенностей внутреннего мира друг друга.

Еще одним механизмом понимания в общении является межличностная аттракция. Аттракция - это процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, результатом чего является формирование межличностных отношений. В настоящее время формируется расширенная трактовка процесса аттракции как формирования эмоционально-оценочных представлений друг о друге и о своих межличностных взаимоотношениях (как положительных, так и отрицательных) как своего рода социальной установки с преобладанием эмоционально-оценочного компонента.

Рассмотренные классификации функций общения, естественно, не исключает друг друга. Более того, существуют еще и другие варианты классификаций. Это, в свою очередь, предполагает, что феномен общения как многомерное явление необходимо изучать с помощью методов системного анализа.

Важнейшей идеей трехмерной теории межличностных отношений В. Шутца является положение о том, что каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям, и эта ориентация определяет его межличностное поведение.

В теории делается попытка объяснить межличностное поведение индивида на основе трех потребностей: «включения», «контроля» и «аффекта». Эти потребности развиваются в детстве во взаимодействии ребенка со взрослыми, прежде всего, с родителями. Так, развитие потребности «включения» зависит от того, насколько ребенок был включен в семью; потребность «контроля» зависит от того, был ли поставлен акцент в отношениях «родитель-ребенок» на свободу или контроль; потребность «аффекта» зависит от степени, в которой ребенок был эмоционально принят или отвержен его ближайшим окружением. Если эти потребности не были удовлетворены в период детства, индивид чувствует себя незначительным, некомпетентным, недостойным любви. Для преодоления этих чувств он вырабатывает у себя защитные механизмы, которые проявляются как характерные способы поведения в межличностных контактах. Сформированные в детстве, эти способы поведения продолжают существовать и в зрелом возрасте, определяя в целом типичные особенности ориентации индивида в социальной среде [62].

В. Шутц выделяет три типа «нормального» межличностного поведения внутри каждой области, которые соответствуют разным, степени удовлетворения соответствующих потребностей:

) дефицитарное поведение, предполагающее, что индивид прямо не пытается удовлетворить свои потребности;

) чрезмерное - индивид постоянно пытается, во что бы то ни стало удовлетворить потребности;

) идеальное поведение - потребности адекватно удовлетворяются.

Характеристика основных межличностных потребностей и типов межличностного поведения:

потребность «контроля». Характерные способы поведения двух индивидов в межличностном взаимодействии могут быть либо совместимыми, либо нет. В. Шутц определяет межличностную совместимость как такие отношения между двумя или более индивидами, при которых достигается та или иная степень взаимного удовлетворения межличностных потребностей. Патология - неуспешное установление отношений в области включения ведет к отчуждению и замкнутости, к попыткам человека создать свой собственный искусственный мир. Вероятно развитие функциональных психозов, аутизма, шизофрении;

потребность «включения» - это потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество. С точки зрения самооценки данная потребность проявляется в желании чувствовать себя ценной и значимой личностью, нравиться, привлекать внимание и интерес, в стремлении добиться признания, извести истиц одобрения. Быть человеком, непохожим на других, т.е. быть индивидуальностью - другой аспект потребности «включения». Особенным в этом выделении из массы других является то, что для достижения полноценных взаимоотношений с людьми нужно добиться понимания, почувствовать, что окружающие видят присущие лишь индивиду черты и особенности. Патология - неспособность индивида к контролю или влиянию ведет к развитию психопатической личности;

потребность в «аффекте» - определяется как потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, опираясь на любовь и близкие, теплые эмоциональные контакты. На эмоциональном уровне она проявляется в способности индивида любить других людей и в осознании того, что он любим другими в достаточной степени, что он достоин любви. Данная потребность обычно касается личных эмоциональных отношений между двумя близкими людьми (парных взаимоотношений) и ведет к поведению, направленному на эмоциональное сближение с партнером или партнерами. В детстве, если воспитание ребенка было неадекватным в эмоциональном плане, может сформироваться чувство страха, которое индивид, в последствии, может попытаться преодолеть различными способами, вырабатывая соответствующие типы поведения. Патология - трудности в эмоциональной области обычно ведут к неврозам.

В настоящее время все большее внимание уделяется не только теоретическому анализу конфликтов, их типов и структуры, но и разработке психотехники коммуникативного поведения, существенно снижающей уровень конфликтности в процессе общения и взаимодействия людей. Знание особенностей коммуникативного поведения помогает избегать ненужных конфликтов в деловом общении и действовать психологически грамотно.

Методика предназначена для диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении, позволяет определить тип защитного механизма человека [55].

В основе защитной деятельности (психологического дискомфорта) или повышения самооценки лежит защита посредством искажения процесса отбора и преобразования информации. Благодаря этому сохраняется соответствие между имеющимися у индивида представлениями об окружающем мире, себе и поступающей информации.

Психологическая защита рассматривается как система адаптивных реакций личности, направленная на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений (когнитивных, эмоциональных, поведенческих) с целью ослабления их психологически травмирующего воздействия на личность. Такие негативные чувства, как тревога, страх, гнев, стыд, стресс вызывают в личности адаптивные процессы переоценки значения ситуации, отношений, представлений о себе в целях ослабления психологического дискомфорта и сохранения соответствующего уровня самооценки. Этот процесс происходит, как правило, в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью целого ряда механизмов психологической защиты. Механизмы психологической защиты действуют на уровнях восприятия и трансформации.

Общей чертой защитного механизма является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы, вызывавших отрицательные переживания [55].

1.3 Психологические особенности зрелого возраста

Зрелость (взрослость) - самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет. Обычно ее связывают со временем ухода на пенсию. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах - от 25-30 до 40, иногда даже 50 и более лет.

Отечественный психолог Н.Н. Рыбников предложил обозначить термином «акмеология» специальный раздел возрастной психологии - о периоде расцвета всех жизненных сил человека, изучающей зрелую личность.

Зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения - как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений [1].

Развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); менопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии [24].

Период взрослости характеризуется переходом к независимости от родителей в экономическом отношении. В это время приобретается новый статус, который складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности, в обществе, на работе, в собственной семье. Становление статуса отдельного человека зависит от системы общественных отношений и социальных преобразований. В то же время статус личности изменяется в зависимости от меры активности самого человека, который может осознавать свое положение в обществе и стремиться укрепить свой статус или, напротив, относиться к нему пассивно, приспосабливаясь к существующему положению [64].

Согласно классификации Д.Б. Бромлея, в период ранней взрослости строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. В период средней взрослости наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Поздняя взрослость характеризуется дальнейшим установлением социальных и специальных ролей по роду занятий и в то же время и: перестройкой, доминированием некоторых из них и ослаблением других; изменяются структура семейных отношений (уход детей из семьи) и образ жизни. Развитие статуса происходит вплоть до предпенсионного возраста. Эту стадию Д.Б. Бромлей рассматривает как «пик» наиболее общих социальных достижений - положения в обществе, авторитета [64].

К.Г. Юнг считает, что взрослый человек постепенно высвобождается из плена собственного «Я» и начинает ориентироваться на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с другими людьми, миром, космосом. Именно люди с универсальными духовными запросами могут переживать пятидесятые годы жизни как подъем, как творческую фазу [64].

В период взрослости в распоряжении человека находятся все силы, все аспекты психики. Слова X. Кюнкеля о том, что «судьба приходит изнутри», как нельзя лучше выражают основной смысл этой фазы жизни.

Б. Ливехуд считает, что к взрослому возрасту человек обретает доминирующий основной склад, афористически определяя его как тональность, в которой пишется личная биография, а по сути имея в виду жизненную направленность, определяемую всем предшествующим психическим развитием, в том числе внешними обстоятельствами жизни, социально-культурными факторами, семейным укладом, в котором воспитывался человек, профессиональным выбором, уровнем общественной активности.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношений [64].

В исследованиях Л.С. Бляхмана, А.Г. Здравомыслова и О.И. Шкаратана установлены возрастные различия в ориентациях рабочих, которые трудятся на различных предприятиях. Для рабочих в возрасте 21-30 лет важное значение имеет улучшение жилищно-бытовых условий, поскольку в этот период в данной группе в основном складываются семейные отношения. В возрастной группе старше 40 лет главное место в ценностных ориентациях рабочих занимают условия труда и отдыха. В группе лиц в возрасте 50 лет и выше ведущую роль играет ориентация на заработок в связи с предстоящим выходом на пенсию [64].

Э. Эриксон считает основной проблемой зрелости выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют, соответственно, прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает у него как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана, по Э. Эриксону, с заботой о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес. Отсутствие продуктивности, инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми.

Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек должен или принять или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры. Зрелый человек должен способствовать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям [84].

У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, возникающий внутри данного периода. Это так называем кризис 40 лет. Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению экзистенциальных проблем.

Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. А.В. Толстых отмечает, что к этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда можно было считаться подающим надежды, перспективным, проходит, и человек чувствует необходимость оплаты векселей.

Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие близкие люди старшего поколения [1].

В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую Я-концепцию. С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность, понимаемую вслед за Э. Эриксоном как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения [84].

Со взрослостью принято связывать такие новые личностные характеристики, как: умение брать на себя ответственность; стремление к власти, инициатива и организаторские способности; способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; самостоятельность, уверенность в себе и целеустремленность; склонность к философским обобщениям; защита системы собственных принципов жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; формирование индивидуального жизненного стиля и др.

При появление кризиса 40 лет можно говорить о еще одном важном новообразовании зрелости: коррективах жизненного замысла и связанных с ними изменениях Я-концепции.

Развитие человека в зрелости тесно связано с динамикой его психологического возраста.

Выделяют три взаимосвязанных, но не совпадающих друг с другом возраста: хронологический (паспортный), физический (или биологический) и психологический.

Психологический возраст характеризует то, каким человек себя чувствует и осознает. Он во многом влияет на физический возраст. Психологический возраст, возрастная идентификация - это аспект самосознания, связанный с представлениями о времени. В зрелости психологический возраст зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации [1].

В зрелости возможны три варианта соотношения психологического возраста с хронологическим: адекватность, отстаивание и опережение.

Опережение психологическим возрастом хронологического в зрелости обычно означает преждевременное старение. Чаще всего это связано с конечностью поставленных и реализованных жизненных целей, что отбирает дальние перспективы.

Отставание психологического возраста от хронологического может иметь в зрелости различный характер.

Для взрослой личности характерно стремление воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, общественно значимом.

В период взрослости происходит усиление социального развития личности, максимальное включение ее в разные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатке его как индивида. В то же время процесс ее развития зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности самой личности [64].

Период взрослости является наиболее благоприятным для формирование основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности, как индивидуальности. То как взаимосвязаны между собой уровень субъективного контроля, межличностные отношения и стратегии психологической защиты в межличностном общении немаловажный фактор для различных сфер человеческой деятельности.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ эмпирического ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

этап - изучение основных теоретических подходов к исследованию гендерных особенностей межличностного общения у людей с разным уровнем субъективного контроля.

этап - подбор методов и методик исследования.

этап - организация и проведение исследования гендерных особенностей межличностного общения у людей с разным уровнем субъективного контроля.

этап - статистическая обработка результатов, их интерпретация и представление.

Эмпирическую базу исследования составили педагогические работники общеобразовательных учреждений г. Краснодара и Краснодарского края. Выборку составили 211 испытуемых, из них 97 женского пола и 114 мужского пола, в возрасте 30-40 лет.

Для исследования гендерных особенностей межличностного общения у людей с разным уровнем субъективного контроля нами использованы следующие методики:

 мметодика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда;

 диагностика межличностных отношений А.А. Рукавишникова;

 методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко.

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда

Опросник состоит из 44 утверждений. Данные утверждения, касаются различных сторон жизни и отношения к ним. Испытуемым необходимо оценить степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями по 6-бальной шкале. Ответы респондентов заносятся на специальный опросный лист, а затем обсчитываются с помощью специального ключа. Далее предлагается перевод «сырых» баллов в стены.

Название и интерпретация шкал опросника.

Шкала «Ио» (общая интернальность). Высокие значения по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкие значения соответствуют низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

Шкала «Ид» (интарнальность в области достижений). Высокие значения по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Низкие значения по шкале соответствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам - везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Шкала «Ин» (интернальность в области неудач). Высокие значения по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкие значения свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения.

Шкала «Ис» (интернальность в семейных отношениях). Высокие значения означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкие значения указывают на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

Шкала «Ип» (интернальность в производственных отношениях). Высокие значения свидетельствуют о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т.д. Низкие значения свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам - руководству, товарищам по работе, везению - невезению.

Шкала «Им» (интернальность в области межличностных отношений). Высокие значения свидетельствуют о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкие значения свидетельствуют о том, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

Шкала «Из» (интернальность в отношении здоровья и болезни). Высокие значения свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. Низкие значения свидетельствуют о том, что человек считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врача.

Проанализировав количественно и качественно показатели УСК по 7-ми шкалам, сравнивая результаты с нормой (5,5). Отклонение от нормы (> 5,5 стенов) свидетельствует об интернальном типе контроля (УСК) в соответствующих ситуациях. Отклонение от нормы (< 5,5 стенов) свидетельствует об экстернальном типе УСК [55].

Диагностика межличностных отношений А.А. Рукавишникова

Испытуемому предъявляется тестовый буклет содержащий 54 вопроса, с вариантами ответов, с 1 по 16 вопросы и с 41 по 54 вопросы: 1 - обычно, 2 - часто, 3 - иногда, 4 - по случаю, 5 - редко, 6 - никогда. С 17 по 40 вопросы: 1 - большинству людей, 2 - многим людям, 3 - некоторым людям, 4 - нескольким людям, 5 - одному или двум людям, 6 - ни кому.

Опросник предназначен для оценки типичных способов отношения людей друг к другу.

При интерпретации результатов мы опирались на следующие данные.

Баллы колеблются от 0 до 9, чем больше они приближаются к экстремальным оценкам, тем большее применение имеет следующее описание поведения:

а) включение:

 Iе - низкое; означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет склонен их избегать;

 Ie - высокое; предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать;

 Iw - низкое; предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с небольшим количеством людей;

 Iw - высокое; предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним;

б) контроль:

 Се - низкое; означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

 Се - высокое; означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

 Cw - низкое; предполагает, что индивид не принимает контроля над собой;

 Cw - высокое; отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений;

в) аффект:

 Ае - низкое; означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений;

 Ае - высокое; предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения;

 Aw - низкое; означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения;

 Aw - высокое; типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

От суммы баллов зависит степень применимости приведенных выше описаний: 0-1 и 8-9 - экстремально низкие и экстремально высокие баллы, поведение будет иметь компульсивный характер; 2-3 и 6-7 - низкие и высокие баллы, и поведение лиц будет описываться в соответствующем направлении; 4-5 - пограничные баллы, и лица могут иметь тенденцию поведения, описанного как для низкого, так и для высокого «сырого» счета.

Характеристика шкал опросника:

1. включение:

 Iе (выраженное поведение) - стремление принимать остальных, чтобы они имели интерес ко мне и принимали участие в моей деятельности; активно стремлюсь принадлежать к различным социальным группам и быть как можно больше и чаще среди людей;

 Iw (требуемое поведение) - стараюсь, чтобы остальные приглашали меня принимать участие в их деятельности и стремились быть в моем обществе, даже когда я не прилагаю к этому никаких усилий;

1. контроль:

 Се (выраженное поведение) - пытаюсь контролировать и влиять на остальных: беру в свои руки руководство и стремлюсь решать, что и как будет делаться;

 Cw (требуемое поведение) - стараюсь, чтобы остальные контролировали меня, влияли на меня и говорили мне, что я должен делать;

1. аффект:

 Ае (выраженное поведение) - стремлюсь быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства;

 Aw (требуемое поведение) - стараюсь, чтобы другие стремились быть ко мне эмоционально более близкими и делились со мной своими интимными чувствами [62].

Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко

Испытуемому предъявляется тестовый буклет содержащий 24 вопроса, с вариантами ответов той или иной стратегии.

При интерпретации результатов мы опирались на следующие данные.

Чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена соответствующая стратегия; если их количество примерно одинаковое, значит в контакте с партнерами испытуемый активно использует разные защиты своей субъективной реальности.

Название и интерпретация шкал опросника.

Шкала «А» (миролюбие) - психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер. Интеллект погашает или нейтрализует энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для Я личности. Миролюбие предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного - сохранения достоинства. В ряде случаев миролюбие означает приспособление, стремление уступать напору партнеру, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я.

Шкала «Б» (избегание) - психологическая стратегия защиты субъектной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Индивид привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его Я подвергается атакам. При этом он в открытую не растрачивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Стратегия миролюбия строится на основе добротного интеллекта и уживчивого характера - весьма высокие требования к личности. Избегание будто бы проще, не требует особых умственных и эмоциональных затрат, но и оно обусловлено повышенными требованиями к нервной системе и воле.

Шкала «В» (агрессия) - психологическая стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта. С увеличением угрозы для субъектной реальности личности ее агрессия возрастает. Личность и инстинкт агрессии, оказывается, вполне совместимы, а интеллект выполняет при этом роль «передаточного звена» - с его помощью агрессия «нагнетается», «раскручивается на полную катушку». Интеллект работает в режиме трансформатора, усиливая агрессию за счет придаваемого ей смысла.

Далее мы определили степень выраженности стратегии: низкая выраженность от 1 до 30%; средняя выраженность от 31 до 70%; высокая выраженность от 70 до 100% [56].

Математические статистические методы

Для оценки различий по уровню выраженности какого-либо признака для двух независимых (несвязанных) выборок нами был использован непараметрический U-критерий Манна - Уитни, так как анализ на нормальность распределения выявил, что распределение данных отлично от нормального [35; 46; 68].

3. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ эмпирического ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Анализ и интерпретация результатов исследования уровня субъективного контроля личности

После проведения методики диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда каждая выборка была разделена на подвыборки экстерналов и интерналов. В ходе анализа данных уровня субъективного контроля по каждой шкале отдельно в мужской и женской выборках было установлено следующее.

По шкале Ио (общей интернальность) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, такие люди чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом выявлены у 43 испытуемых мужского пола, что составляет 38% выборки; 32 испытуемых женского пола, что составляет 33% выборки.

Низкие значения соответствуют экстернальному типу субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь, считают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действия других людей выявлены у 42 испытуемых мужского пола, что составляет 37% выборки; 59 испытуемых женского пола, что составляет 61% выборки.

Для более качественного анализа выраженности экстернального и интернального типов контроля мы определили средние значения 5 и 6 как условно-неопределенный локус контроль. Средние значения выявлены у 29 испытуемых мужского пола, что составляет 25% выборки; 6 испытуемых женского пола, что составляет 6% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Ид (интернальности в области достижений) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что есть в их жизни, они способны с успехом преследовать свои цели в будущем выявлены у 35 испытуемых мужского пола, что составляет 31% выборки; 40 испытуемых женского пола, что составляет 41% выборки.

Низкие значения, соответствующие экстернальному типу, характерные для людей, склонных приписывать свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам - везению, счастливой судьбе или помощи других людей выявлены у 44 испытуемых мужского пола, что составляет 38% выборки; 33 испытуемых женского пола, что составляет 34% выборки. Средние значения выявлены у 35 испытуемых мужского пола, что составляет 31% выборки; 24 испытуемых женского пола, что составляет 25% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Ин (интернальность в области неудач) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля, развитому чувству субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях выявлены у 44 испытуемых мужского пола, что составляет 38% выборки; 29 испытуемых женского пола, что составляет 30% выборки.

Низкие значения, соответствующие экстернальному типу субъективного контроля, характерны для людей, склонных приписывать ответственность за подобные события другим людям или считает эти события результатом невезения, выявлены у 49 испытуемых мужского пола, что составляет 44% выборки; 51 испытуемого женского пола, что составляет 52% выборки. Средние значения выявлены у 21 испытуемого мужского пола, что составляет 18% выборки; 17 испытуемых женского пола, что составляет 18% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Ис (интернальность в семейных отношениях) высокие значения, соответствующие интернальному типу субъективного контроля, высокому чувству ответственности за события, происходящие в семейной жизни человека, выявлены у 44 испытуемых мужского пола, что составляет 38% выборки; 28 испытуемых женского пола, что составляет 29% выборки.

Низкие значения, соответствуют экстернальному типу субъективного контроля, характерные для людей, которые считают своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье, выявлены у 45 испытуемых мужского пола, что составляет 40% выборки; 39 испытуемых женского пола, что составляет 40% выборки.

Средние значения выявлены у 25 испытуемых мужского пола, что составляет 22% выборки; 30 испытуемых женского пола, что составляет 31% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Ип (интернальность в области производственных отношений) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля. Человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении выявлены у 52 испытуемых мужского пола, что составляет 46% выборки; 23 испытуемых женского пола, что составляет 24% выборки.

Низкие значения, соответствуют экстернальному типу субъективного контроля, характерные для людей, которые склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам - руководству, товарищам по работе, везению - невезению, выявлены у 39 испытуемых мужского пола, что составляет 34% выборки; 48 испытуемых женского пола, что составляет 49% выборки.

Средние значения выявлены у 23 испытуемых мужского пола, что составляет 20% выборки; 26 испытуемых женского пола, что составляет 27% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Им (интернальность в области межличностных отношений) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля. Человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, выявлены у 39 испытуемых мужского пола, что составляет 34% выборки; 35 испытуемых женского пола, что составляет 36% выборки.

Низкие значения, соответствуют экстернальному типу субъективного контроля, характерные для людей, которые не могут активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров, выявлены у 41 испытуемого мужского пола, что составляет 36% выборки; 16 испытуемых женского пола, что составляет 17% выборки.

Средние значения выявлены у 34 испытуемых мужского пола, что составляет 30% выборки; 46 испытуемых женского пола, что составляет 47% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

По шкале Из (интернальность в отношении здоровья и болезни) высокие значения соответствуют интернальному типу субъективного контроля, показывают: высокий уровень ответственности за свое здоровье. Позиция: если человек болен, то обвиняет в этом только себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действия - выявлена у 33 испытуемых мужского пола, что составляет 29% выборки; 36 испытуемых женского пола, что составляет 37% выборки.

Низкие значения, соответствующие экстернальному типу субъективного контроля, характерны для людей, которые считают здоровье и болезнь делом случая и надеющихся, что выздоровление осуществляется в результате действий других людей, прежде всего врачей выявлены у выявлены у 54 испытуемых мужского пола, что составляет 47% выборки; 50 испытуемых женского пола, что составляет 51% выборки.

Средние значения выявлены у 27 испытуемых мужского пола, что составляет 24% выборки; 11 испытуемых женского пола, что составляет 12% выборки и соответствует условно-неопределенному локус контроля.

Для удобства сравнения полученных данных по методике представим высокие, средние и низкие значения по каждой из шкал в виде гистограммы. На рисунках 1-2 представлены общие схемы распределения данных изучения уровня субъективного контроля личности.



Рис. 1. Общая схема распределения высоких, средних и низких значений изучения уровня субъективного контроля личности в мужской выборке (в %)

Примечание: по шкале абсцисс: 1 - общая интернальность; 2 - интернальность в области достижений; 3 - интернальность в области неудач; 4 - интернальность в семейных отношений; 5 - интернальность в области производственных отношений; 6 - интернальность в области межличностных отношений; 7 - интернальность в отношении здоровья.

На рисунках 1-2 показано, что в мужской выборке преобладают низкие значения по шкалам «интернальность в области достижений», «интернальность в области неудач», «интернальность в семейных отношений», «интернальность в области межличностных отношений», «интернальность в отношении здоровья». Высокие значения преобладают по шкалам «общая интернальность», «интернальность в области производственных отношений».



Рис. 2. Общая схема распределения высоких, средних и низких значений изучения уровня субъективного контроля личности в женской выборке (в %)

Примечание: по шкале абсцисс: 1 - общая интернальность; 2 - интернальность в области достижений; 3 - интернальность в области неудач; 4 - интернальность в семейных отношений; 5 - интернальность в области производственных отношений; 6 - интернальность в области межличностных отношений; 7 - интернальность в отношении здоровья.

В женской выборке преобладают низкие значения по шкалам «общая интернальность», «интернальность в области неудач», «интернальность в семейных отношений», «интернальность в области производственных отношений», «интернальность в отношении здоровья». Высокие значения преобладают по шкалам «интернальность в области достижений», «интернальность в области межличностных отношений».

3.2 Анализ и интерпретация результатов исследования межличностного общения личности

контроль общение возраст межличностный

На основе проведенного анализа данных межличностного общения личности по каждой шкале отдельно в мужской и женской выборках можно сделать следующие выводы.

Экстремально высокие баллы были диагностированы по следующим шкалам: Iе (включение: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 10 испытуемых мужского пола, что составляет 9% выборки; 8 испытуемых женского пола, что составляет 8% выборки, предполагает, что индивид чувствует себя очень хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать, стремиться принимать остальных, активно стремиться принадлежать к различным социальным группам; Cw (контроль: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 12 испытуемых мужского пола, что составляет 11% выборки; 3 испытуемых женского пола, что составляет 3% выборки, отражает потребность в зависимости и колебании при принятии решений, стараются, чтобы остальные контролировали их, влияли на них; Ае (аффект: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 13 испытуемых мужского пола, что составляет 11% выборки; 11 испытуемых женского пола, что составляет 11% выборки, предполагает, что индивид имеет сильную склонность устанавливать близкие чувственные отношения с остальными, проявляют к ним свои дружеские и теплые чувства; Iw (включение: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 18 испытуемых мужского пола, что составляет 16% выборки; 14 испытуемых женского пола, что составляет 14% выборки, предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним, стараются, чтобы остальные приглашали его принимать участие в их деятельности; Се (контроль: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 21 испытуемого мужского пола, что составляет 18% выборки; 26 испытуемых женского пола, что составляет 27% выборки, означает, что индивид старается часто брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, пытаются контролировать и влиять на остальных; Aw (аффект: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 28 испытуемых мужского пола, что составляет 25% выборки; 18 испытуемых женского пола, что составляет 18% выборки, типично для лиц, которые зачастую требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

Высокие баллы были диагностированы по следующим шкалам: Iе (включение: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 28 испытуемых мужского пола, что составляет 25% выборки; 22 испытуемых женского пола, что составляет 23% выборки, предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать стремиться принимать остальных, активно стремиться принадлежать к различным социальным группам; Cw (контроль: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 22 испытуемых мужского пола, что составляет 19% выборки; 18 испытуемых женского пола, что составляет 18% выборки, отражает потребность в зависимости и колебании при принятии решений стараются, чтобы остальные контролировали их, влияли на них; Ае (аффект: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 32 испытуемых мужского пола, что составляет 28% выборки; 12 испытуемых женского пола, что составляет 13% выборки, предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения с остальными, проявляют к ним свои дружеские и теплые чувства; Iw (включение: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 25 испытуемых мужского пола, что составляет 22% выборки; 10 испытуемых женского пола, что составляет 10% выборки, предполагает, что индивид имеет потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним, стараются, чтобы остальные приглашали его принимать участие в их деятельности; Се (контроль: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 31 испытуемого мужского пола, что составляет 27% выборки; 16 испытуемых женского пола, что составляет 16% выборки, означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью, пытаются контролировать и влиять на остальных; Aw (аффект: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 23 испытуемых мужского пола, что составляет 20% выборки; 15 испытуемых женского пола, что составляет 16% выборки типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения.

Пограничные баллы были диагностированы по следующим шкалам: Iе (включение: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 32 испытуемых мужского пола, что составляет 28% выборки; 40 испытуемых женского пола, что составляет 41% выборки; Cw (контроль: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 25 испытуемых мужского пола, что составляет 22% выборки; 27 испытуемых женского пола, что составляет 28% выборки; Ае (аффект: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 26 испытуемых мужского пола, что составляет 23% выборки; 30 испытуемых женского пола, что составляет 31% выборки; Iw (включение: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 22 испытуемых мужского пола, что составляет 19% выборки; 35 испытуемых женского пола, что составляет 36% выборки; Се (контроль: выраженное поведение выявлены у выявлены у 27 испытуемых мужского пола, что составляет 24% выборки; 21 испытуемого женского пола, что составляет 22% выборки; Aw (аффект: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 33 испытуемых мужского пола, что составляет 29% выборки; 36 испытуемых женского пола, что составляет 37% выборки.

Низкие баллы были диагностированы по следующим шкалам: Iе (включение: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 29 испытуемых мужского пола, что составляет 25% выборки; 20 испытуемых женского пола, что составляет 21% выборки, означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет склонен их избегать; Cw (контроль: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 35 испытуемых мужского пола, что составляет 31% выборки; 28 испытуемых женского пола, что составляет 29% выборки, предполагает, что индивид не принимает контроля над собой; Ае (аффект: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 38 испытуемых мужского пола, что составляет 33% выборки; 36 испытуемых женского пола, что составляет 37% выборки, означает, что индивид осторожен при установлении близких интимных отношений; Iw (включение: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 32 испытуемых мужского пола, что составляет 28% выборки; 15 испытуемых женского пола, что составляет 16% выборки, предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с небольшим количеством людей; Се (контроль: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 24 испытуемых мужского пола, что составляет 21% выборки; 25 испытуемых женского пола, что составляет 26% выборки, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия ответственности; Aw (аффект: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 19 испытуемых мужского пола, что составляет 16% выборки; 21 испытуемого женского пола, что составляет 22% выборки означает, что индивид осторожен при установлении близких интимных отношений.

Экстремально низкие баллы были диагностированы по следующим шкалам: Iе (включение: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 15 испытуемых мужского пола, что составляет 13% выборки; 7 испытуемых женского пола, что составляет 7% выборки, означает, что индивид чаще всего не чувствует себя хорошо среди людей и будет склонен их избегать; Cw (контроль: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 20 испытуемых мужского пола, что составляет 17% выборки; 21 испытуемого женского пола, что составляет 22% выборки, предполагает, что индивид почти не принимает контроля над собой; Ае (аффект: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 5 испытуемых мужского пола, что составляет 5% выборки; 8 испытуемых женского пола, что составляет 8% выборки, предполагает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений; Iw (включение: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 17 испытуемых мужского пола, что составляет 15% выборки; 23 испытуемых женского пола, что составляет 24% выборки, предполагает, что индивид имеет выраженную тенденцию общаться с небольшим количеством людей; Се (контроль: выраженное поведение) выявлены у выявлены у 11 испытуемых мужского пола, что составляет 10% выборки; 9 испытуемых женского пола, что составляет 9% выборки, означает, что индивид явно избегает принятия решений и взятия ответственности; Aw (аффект: требуемое поведение) выявлены у выявлены у 11 испытуемых мужского пола, что составляет 10% выборки; 7 испытуемых женского пола, что составляет 7% выборки, означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений.

Графически количество экстремально высоких, высоких, пограничных, низких и экстремально низких значений по шкалам ОМО представлены на рисунках 3-4.



Рис. 3. Общая схема распределения экстремально высоких, высоких, пограничных, низких и экстремально низких значений изучения межличностного отношения личности в мужской выборке (в %)

Примечание: по шкале абсцисс: 1 - шкала Iе - включение (выраженное поведение); 2 - шкала Cw - контроль (требуемое поведение); 3 - шкала Ае - аффект (выраженное поведение); 4 - шкала Iw - включение (требуемое поведение); 5 - шкала Се - контроль (выраженное поведение); 6 - шкала Aw аффект (требуемое поведение).



Рис. 4. Общая схема распределения экстремально высоких, высоких, пограничных, низких и экстремально низких значений изучения межличностного отношения личности в женской выборке (в %)

Примечание: по шкале абсцисс: 1 - шкала Iе - включение (выраженное поведение); 2 - шкала Cw - контроль (требуемое поведение); 3 - шкала Ае - аффект (выраженное поведение); 4 - шкала Iw - включение (требуемое поведение); 5 - шкала Се - контроль (выраженное поведение); 6 - шкала Aw аффект (требуемое поведение).

Из рисунков 3-4 следует, что в мужской выборке низкие значения преобладают по шкалам Cw - контроль (требуемое поведение), Ае - аффект (выраженное поведение), Iw - включение (требуемое поведение). Пограничные значения преобладают по шкалам Iе - включение (выраженное поведение), Aw - аффект (требуемое поведение). Высокие значения преобладают по шкале Се - контроль (выраженное поведение).

В женской выборке низкие значения преобладают по шкалам Cw - контроль (требуемое поведение), Ае - аффект (выраженное поведение). Пограничные значения преобладают по шкалам Iе - включение (выраженное поведение), Iw - включение (требуемое поведение), Aw - аффект (требуемое поведение). Высокие значения преобладают по шкале Се - контроль (выраженное поведение).

3.3 Анализ и интерпретация результатов исследования доминирующей стратегии психологической защиты в общении

Проанализируем полученные данные по методике доминирующей стратегии психологической защиты в общении личности по каждой шкале отдельно в мужской и женской выборках.

Стратегия «миролюбие» - ярко выражена у 36 испытуемых мужского пола, что составляет 32% выборки; 30 испытуемых женского пола, что составляет 31% выборки. Такие люди обычно миролюбивые, покладистые; в спорных ситуациях ищут способ примирения; в ситуации, где их пытаются обидеть они стараются запастись терпением и довести дело до конца; когда им задают неприятные вопросы, то чаще всего они спокойно отвечают на них; если партнер выигрывает в споре, то вы поздравляете его с победой; когда конфликт касается их интересов, то чаще всего удается его выигрывать благодаря дипломатии и гибкости ума.

Стратегия «избегание» - ярко выражена у 58 испытуемых мужского пола, что составляет 51% выборки; 58 испытуемых женского пола, что составляет 60% выборки. Такие люди обычно гибкие, способные обходить острые ситуации, избегать конфликтов; в ситуации, где их пытаются обидеть они, скорее всего дипломатичным образом уйдут от контактов; когда им задают неприятные вопросы, то чаще всего они уходит от прямых ответов; если партнер выигрывает в споре, то вы делаете вид, что ничего особенного не происходит; когда конфликт касается ваших интересов, то чаще всего удается его выигрывать за счет выдержки и терпения.

Стратегия «агрессия» - ярко выражена у 20 испытуемых мужского пола, что составляет 17% выборки; 9 испытуемых женского пола, что составляет 9% выборки. Такие люди обычно бескомпромиссные, категоричные; в ситуации, где их пытаются обидеть они, скорее всего, дадут достойный отпор; когда им задают неприятные вопросы, то чаще всего они «заводятся», теряют самообладание; когда конфликт касается ваших интересов, то чаще всего удается его выигрывать за счет темперамента и эмоций.

По стратегии «миролюбие» высокие значения не выявлены в мужской и женской выборках; средние значения выявлены у выявлены у 58 испытуемых мужского пола, что составляет 51% выборки; 61 испытуемого женского пола, что составляет 63% выборки и соответствует промежуточному состоянию высоких и низких значений; низкие значения выявлены у выявлены у 56 испытуемых мужского пола, что составляет 49% выборки; 36 испытуемых женского пола, что составляет 37% выборки.

По стратегии «избегание» высокие значения выявлены у выявлены у 10 испытуемых мужского пола, что составляет 9% выборки; 5 испытуемых женского пола, что составляет 5% выборки; средние значения выявлены у выявлены у 70 испытуемых мужского пола, что составляет 61% выборки; 62 испытуемых женского пола, что составляет 64% выборки и соответствует промежуточному состоянию высоких и низких значений; низкие значения выявлены у выявлены у 34 испытуемых мужского пола, что составляет 30% выборки; 30 испытуемых женского пола, что составляет 31% выборки.

По стратегии «агрессия» высокие не выявлены в мужской и женской выборках; средние значения выявлены у выявлены у 41 испытуемого мужского пола, что составляет 36% выборки; 32 испытуемых женского пола, что составляет 33% выборки и соответствует промежуточному состоянию высоких и низких значений; низкие значения выявлены у выявлены у 73 испытуемых мужского пола, что составляет 64% выборки; 65 испытуемых женского пола, что составляет 67% выборки.

На рисунках 5-6 представлены общие схемы высоких, средних и низких значений по доминирующей стратегии психологической защиты в общении личности.



Рис. 5. Общая схема распределения высоких, средних и низких значений по доминирующей стратегии психологической защиты в общении личности в мужской выборке (в %)

Примечание: шкала 1 - стратегия «миролюбие»; шкала 2 - стратегия «избегание»; шкала 3 - стратегия «агрессия».



Рис. 6. Общая схема распределения высоких, средних и низких значений по доминирующей стратегии психологической защиты в общении личности в женской выборке (в %)

Примечание: шкала 1 - стратегия «миролюбие»; шкала 2 - стратегия «избегание»; шкала 3 - стратегия «агрессия».

На рисунках 5-6 показано, что по стратегии «агрессия» в мужской и женской выборках высокие значения не выявлены. В мужской и женской выборках по стратегиям «миролюбие» и «избегание» преобладают средние значения, а по стратегии «агрессия» преобладают низкие значения.

3.4 Анализ и интерпретация гендерных особенностей межличностного общения людей с разным уровнем субъективного контроля

Гендерные особенности межличностного общения людей с разным уровнем субъективного контроля выявлялись с использованием U-критерия Манна - Уитни.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа экстерналов и интерналов

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Анализ. выборка | Шкалы | Экстерналы | Интерналы | Uэмп.; уровень значимости |
|  |  | Средние ранги | Средние ранги |  |
| Женская | Включение (требуемое поведение | 56,61 | 44,10 | 832; 0,03 |
| Мужская | Аффект (требуемое поведение) | 64,19 | 50,57 | 1236; 0,03 |
|  | Миролюбие | 63,75 | 51,03 | 1261; 0,04 |

Как видно из представленных данных, достоверные различия в выраженности признака между женскими выборками обнаружены по шкале «Включение (требуемое поведение)» при уровне статистической значимости p = 0,03. При этом уровень выраженности признака по данной шкале выше у респондентов подвыборки экстерналов. Это может свидетельствовать о том, что женщины с внешним локусом контроля склонны занимать более пассивную позицию в межличностных отношениях, включаясь в деятельность по инициативе других.

По другим шкалам статистически значимых различий выявлено не было.

Также были выявлены достоверные различия в выраженности признака между мужскими выборками по шкале «Аффект (требуемое поведение)» при уровне статистической значимости p = 0,03. При этом уровень выраженности признака по данной шкале выше у респондентов подвыборке экстерналов. Это может характеризовать мужчин-экстерналов, как личностей, склонных воздерживаться от активного включения в эмоционально близкие отношения с окружающими, занимая, в большей степени, позицию наблюдателя.

По другим шкалам статистически значимых различий выявлено не было.

Как видно из представленных данных достоверные различия в выраженности признака между мужскими выборками также обнаружены по шкале «Миролюбие», при уровне статистической значимости p = 0,04. Уровень выраженности признака по данной шкале выше у респондентов подвыборки экстерналов.

Данные результаты говорят о преобладании у мужчин с внешним локусом контроля психологической стратегии защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер. В ряде случаев стратегия миролюбия означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я.

По другим шкалам статистически значимых различий выявлено не было.

3.5 Методические рекомендации по «снятию» негативных аспектов в межличностном общении

Качественные изменения содержания образования, происходящие в России, включают и изменение взгляда на личность человека, рассматриваемую с позиции культурно-исторической педагогики развития. В системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе - психолого-педагогическое сопровождение. Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Перед педагогическим коллективом стоит задача объединения усилий педагогов и психолога для оказания поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Очень многое в системе образования определяется самими обучающими и обучающимися, поскольку их целеустремлённость, творческая инициатива и способности, нестандартность мышления, стремление к прогнозированию, новациям непременные характеристики эффективности системы образования, её жизнедеятельности и прогресса. В тоже время ключевой фигурой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического образования, его идеологии, содержания, технологии.

Профессионально-личностное развитие учителя - одна из целей педагогического образования. Практика показывает, что педагогической профессией и педагогическим мастерством можно овладеть только на индивидуально-личностном уровне.

Педагог рассматривается как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность принимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Педагогическое общение - это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок учителей по отношению к учащимся: позитивную и негативную.

Не маловажным фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является стратегия психологической защиты в общении. Выделяют несколько типов: миролюбие (предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного - сохранения достоинства), избегание (предполагает уход от конфликтов), агрессия.

Выделяют различные формы психологической защиты, что необходимо знать для сопровождения личностного развития педагога-психолога. Вымещение - форма психологической защиты, при которой негативная эмоциональная реакция направлена не на ситуацию, вызвавшую психическую травму, а на объект, не имеющий к психотравме отношения (чаще всего это люди, которые слабее или зависят от личности, находящейся в психологической защите). Уход - форма психологической защиты, при которой субъект неосознанно избегает психотравмирующей ситуации. Перенос (замещение) - форма психологической защиты, при которой чувства, стремления, желания, влечения, цели, которые должны быть направлены на один объект, направляются на другой. Рационализация - форма психологической защиты, при которой неприемлемые для морали импульсы, исходящие из сферы влечений (ОНО) заменяются ложными мотивами, которые мораль (сверх-Я) допускает и даже требует. Э. Фромм считает рационализацию способом остаться в стаде и в то же самое время чувствовать себя личностью. Интеллектуализация - форма психологической защиты, при которой индивид при помощи пространных рассуждений, построения гипотез и теорий пытается объяснить неудачи в своей жизни сложившимися обстоятельствами, а не личностной несостоятельностью. Рационализация и интеллектуализация используют для защиты один и тот же психический процесс - мышление. Только при рационализации человек пытается обосновать свои неверные поступки, а при интеллектуализации он объясняет свое бездействие объективными обстоятельствами. Играние ролей форма психологической защиты, при которой усваивается какой-то шаблон поведения, не меняющийся несмотря на изменение ситуации.

В 1995 году А. Адлером описаны такие формы защиты, как компенсация и гиперкомпенсация. Компенсация - форма защиты, при которой чрезмерно развивается одна наиболее выраженная способность в ущерб другой. Гиперкомпенсация - форма психологической защиты, при которой интенсивно развиваются навыки, к приобретению которых нет способностей. Юмор - форма защиты, которая используется индивидом для скрытия от себя и других вытесненной в бессознательное недостигнутой цели.

В исследованиях Т.Н. Щербаковой обращено внимание на значение субъективного контроля в деятельности педагога. Субъективный контроль в своем развитом виде позволяет человеку, оставаясь самим собой, преодолеть как социокультурную заданность, так и уровень психофизиологической данности, как бы выходя за ее пределы, что и составляет сущностную характеристику личностного роста.

Разные уровни профессиональной деятельности требуют разной меры включенности как субъективного контроля в целом, так и отдельных его компонентов.

Методология гуманизации образования требует организации такого педагогического взаимодействия, которое обеспечило бы совместный личностный рост, одновременное личностное развитие учителя и учащегося. Между субъектами педагогического взаимодействия, построенного в парадигме гуманистической психологии, должны устанавливаться отношения, способствующие фасилитации развития психологического и личностного потенциала каждого из них.

Такое понимание в качестве своего основания имеет интерсубъектный подход к рассмотрению личности, получивший в последние десятилетия интенсивное развитие в психологических концепциях динамики личности как феномена субъектности (А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский, В.И. Слободчиков).

Рассматривая субъективный контроль как сохранение «авторствования» жизнедеятельности субъекта, определенный модус саморегуляции и самоконтроля, мы исходим из методологии интерсубъектного подхода к изучению личности и считаем, что значимые характеристики системы субъективного контроля могут проявиться не в рамках интрасубъектной экзистенциальной сущности, а в процессе взаимодействия. Только вступая в реальное взаимодействие, личность может утвердить жизнеспособность своих концептуальных критериев, контролирующих ее активность.

Анализ проводимого нами анкетирования на предмет изучения отношения учителя к педагогической деятельности показывает, что можно выделить две группы учителей, различающихся по характеру самоощущения себя в деятельности. К одной группе относятся педагоги, воспринимающие профессиональную деятельность как возможность личностного роста, самореализации, расширения рамок своего «Я», как требующую от личности повышенной ответственности, развитых форм субъективного контроля и предоставляющую широкие возможности для персонализации. Для другой группы характерно чувство утраты «Я», вынужденного приспособления к бесконечно меняющимся требованиям, дискомфорта от необходимости постоянно жестко контролировать свои чувства и мысли.

Концепция личностно-ориентированного обучения подразумевает на уровне глубинных психологических механизмов смену функционально-ролевого взаимодействия на субъектное, личностное, что предполагает не просто новую технологию, но другую философию понимания педагогического процесса. Если традиционная парадигма позволяет условно поставить знак равенства между профессиональными знаниями и умениями учителя, идейной лояльностью его личности и уровнем педагогического мастерства, что отражено в классических работах по психологии учителя (Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, В.А. Кан-Калик и др.), то новый парадигмальный ракурс требует рассмотрения степени включенности субъектности педагога в образовательный процесс (В.А. Петровский, Ф.М. Юсупов, И.С. Якиманская и др.).

Это позволяет рассматривать характер сущностной успешности педагогической деятельности учителя как операционализацию его субъектности посредством включения индивидуальной системы субъективного профессионального контроля. Свобода педагогического выбора и ответственность за предпринятый выбор - это две стороны проявления субъектности учителя в реальной деятельности. В снятом виде характер субъектности представлен в актах операционализации персонализации учителя как субъекта педагогического взаимодействия.

Принцип персонализации выделяется А.Б. Орловым в качестве одного из основных принципов в организации личностного педагогического взаимодействия. По его мнению, «персонализация педагогического взаимодействия требует прежде всего отказа от ролевых масок и фасадов, адекватного включения в это взаимодействия и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам».

При деперсонализированном ролевом педагогическом взаимодействии профессиональное поведение учителя жестко определяется ролевыми предписаниями и ожиданиями, ситуационными требованиями. Во взаимодействии такого рода внутренняя цензура стремится унифицировать внешние проявления мыслей и чувств, согласуя их с соответствующей ролевой нормой.

По мнению К. Роджерса, концепция гуманистического обучения представляет собой определенную педагогическую философию, включающую в себя совокупность гуманистических ценностей и связанную с личностным способом бытия человека. Гуманизация образования, таким образом, предполагает так построить процесс педагогического взаимодействия, чтобы учитель был включен в этот процесс субъектно, т.е. занимал субъектную позицию.

В снятом виде характер субъектности представлен в актах персонализации учителя как субъекта педагогического взаиодействия. В этой связи интерес представляет исследование Ф.М. Юсупова, который попытался выявить некоторые психологические качества, образующие потенциал инновационной деятельности. Он установил, что у педагогов наблюдается «склонность к повышенной идентификации с социальными нормами, что в своей крайней форме может приобретать черты конформности, социальной зависимости от менее референтной группы, высокой чувствительности к групповому давлению». Вместе с тем инноваторы более склоны к риску, смелы и решительны, предпочитают предпринимать свободный выбор и принимать ответственность.

Понимая активность педагога как выражение его субъектности, можно отметить, что она операционализируется как бы в двух направлениях: адаптивности к профессиональным требованиям, которые порождают нормативные ситуации и, соответственно, требуют включения внутренних механизмов контроля, приводящих профессиональное поведение в соответствие с декларируемыми ценностями; и надситуативной активности, креативности, позволяющей ему продуцировать собственную профессиональную целостную систему критериев оценки и контроля деятельности, искать и находить новые способы действия. На обозначенных двух противоречивых основаниях и строится индивидуальная траектория профессионального развития педагога.

Потребность быть личностью, потребность в персонализации рассматривается А.В. Петровским и В.А. Петровским как социальная потребность. Обеспечивая посредством активного участия в деятельности свое «инобытие» в других людях, индивид объективно формирует в группе содержание своей потребности в персонализации, которая субъективно может выступать как желание внимания, славы, дружбы, уважения, лидерства, может быть отрефлектирована сознанием. Потребность индивида быть личностью становится условием формирования у других людей способности видеть в нем личность. Выделяя себя как индивидуальность, добиваясь дифференцированной оценки себя как личности, человек в деятельности полагает себя в общность как необходимое условие ее существования.

В результате педагогического взаимодействия педагог не только транслирует знания, правила, нормы, ценности и т.п., т.е. содержание, заданное из вне, но также передает систему своих собственных смыслов, ориентиров, оценок. Более того, в реальном взаимодействии проявляется не только содержание субъективного профессионального контроля, но и способы его операционализации.

Очевидно, что в гуманистической концепции педагогического взаимодействия роль учителя не может быть сведена только к приобщению ученика к заданному социокультурному контексту посредством трансляции социально одобряемых норм, ценностей, моделей поведения, но и развивать способности аналитические, оценочные, прогностические, которые позволили бы учащимся, присвоив ценности и нормы, выработать свои внутренние параметры контроля жизнедеятельности.

С нашей точки зрения, идея субъективного контроля может выступать как свернутый момент опредмечивания и определенное решение проблемы единичного и всеобщего на уровне отдельного индивида: при рассмотрении присвоения учителем в процессе погружения в профессию посредством интериоризации норм и ценностей, заложенных в социокультурном контексте, их трансформации и трансляции его личность выступает как момент утверждения своей общности с профессиональным социальным целым. В качестве субъекта педагогической деятельности человек выходит за рамки нормативной и ценностной заданности и психофизиологической ограниченности и выступает как свободное индивидуальное существо.

Субъективный профессиональный контроль может выступать как условие персонализации педагога при высокой интегративности и гармоничности развития его уровней, при преобладании субъект-субъектных форм субъектного самоконтроля, результатом которого выступают продуцированные системы внутреннего критериального ряда оценки и контроля собственных деяний, так и условием деперсонализации при жестком самоконтроле, результатом которого является унификация или деперсонализация может выражать дезинтеграцию концептуальных и инструментальных характеристик субъективного контроля, что приводит к менторству и отчуждению.

При традиционной системе образования и воспитания, позиция учителя и воспитателя сводится к реализации предписанных ему обществом норм и требований. Однако индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя оказывается как бы за скобками интересов исследователей и практиков.

В противовес этому гуманистически ориентированные современные концепции образования во главу угла ставят личность учителя и его способность персонализировать свое личностное индивидуальное бытие в педагогическом взаимодействии с учениками. Личностный модус индивидуальности учителя выступает источником новых смыслов для учащихся.

Взаимоотношения психологического равенства с учащимися в парадигме личностно-ориентированной педагогике - это, прежде всего, действие механизма «взрослой конверсии», т.е. диалогической формы представленности «идеальный значимый другой». Учитель не только авансирует учащегося такими чертами, как свобода, ответственность, независимость, но, полагаясь на силы личностного роста ученика, предоставляет ему реальную возможность также персонализироваться в процессе сотрудничества.

В педагогической психологии давно известно, что педагогическая деятельность при определенных условиях приводит к деформации личности учителя. Обобщение многолетней методической работы с учителями Ростовской области, с точки зрения рассматриваемой проблемы, дают основания утверждать, что имеющие место деформации личности, как правило, детерминируются различной степенью интеграции выделенных нами уровней субъективного контроля, а также различиями в степени развития каждого из них у любого отдельно взятого педагога. Дезинтегрированность уровней субъективного контроля хорошо иллюстрируются давно известными в психотерапии фактами, такими как «эзотерические игры», психологические игры, а также некоторыми механизмами психологической защиты (вытеснение, рационализация и др.).

Особенности индивидуально-сформированных форм субъектного самоконтроля могут служить условием деперсонализации личности педагога. Деперсонализация педагога проявляется в деятельности, с нашей точки зрения, как результат ряда моментов: как следствие отчуждения от себя продуктов своей деятельности в результате «слепого следования» предписания из вне; как результат дистанирования проблемно-конфликтных педагогических ситуаций с эффектом минимизации меры субъектной включенности в ситуацию; как следствие неспособности преодоления смысловых барьеров, возникающих во взаимодействии с учащимися.

Выдвинутые ранее теоретические конструкты, при помощи которых мы попытались образовать концептуальную модель субъективного контроля, описать ее содержание, основные характеристики и способы проявления в педагогической деятельности, позволяют предположить наличие взаимосвязи между субъективным профессиональным контролем личности и личностным ростом учителя.

Это положение не является абсолютно новым в психологии. Подобное положение содержится в представлении о личностном росте Ф. Перлза, Т.А. Харриса, У. Шутца.

На основе анализа работ, посвященных проблемам личностного роста можно выделить основные препятствия росту: тревожность и защитные механизмы (З. Фрейд); трудности, связанные с необходимостью, с одной стороны, самопознания, с другой - конструктивного дистантирования от этого знания, затруднения в способности взглянуть на себя со стороны, к отстранению (К. Юнг); стремление к превосходству как результат неуверенности человека в возможности функционировать эффективно и конструктивно взаимодействовать вместе со всеми (А. Адлер); «защитный панцирь» (В. Райх); ригидность восприятия поведения, интроекция, проекция, ретрофлексия (Ф. Перлз); переоценка значения ролевого поведения, зажатость (У. Шутц).

Ф. Перлз и другие неоднократно подчеркивали, что личностный рост не может происходить насильственно, ему нельзя обучить, его можно лишь фасилицировать. То есть человека можно обучить построению преобразующих моделей поведения как реальному условию воплощения субъектности с одной стороны, а с другой - обучить способам расширения субъектности, что и составит впоследствии основания роста. По Ф. Перлзу, психологическое благополучие и зрелость рассматривается как способность перейти от опоры на среду и регулирование средой к опоре на себя и саморегуляцию. Определяющим в теории Перлза является то, что мы можем выбирать, как мы соотносимся со средой; опора на себя и саморегуляция - это признание способности определять, как мы поддерживаем и регулируем себя в поле, которое включает многое, кроме нас самих [26].

Однако здесь возникает определенная трудность экспериментальной проверки, ибо личностный рост, в отличие от профессионализма, достаточно сложно констатировать. Поэтому изучить его можно лишь опосредованно, через анализ реального поведения личности, измеряя меру его субъектной включенности в решение жизненных и производственных ситуаций, степени персонификации и изменения модели преобразующего поведения.

Обобщение и классификация этих материалов позволили сделать следующие выводы:

) существует достаточно представительный класс психологических затруднений учителя, связанных с изъянами в сфере профессионального самоконтроля, причем как на уровне контроля функциональных состояний, так и на уровне контроля меры субъектной включенности в деятельность;

) можно выделить определенные группы подобного рода затруднений. Сопоставление выделенных нами психологических затруднений с данными, полученными другими исследователями (Ф. Перлз, У. Шутц, Дж. Энрайт и др.), изучавшими препятствия личностного роста, позволяет заключить, что затруднения, полученные от респондентов-учителей, правомерно квалифицировать как барьеры профессионально-личностного роста.

) на основании частотного фактора называния того или иного затруднения возможно их ранжировать.

Нами была разработана комплексная программа развития системы субъективного контроля профессиональной деятельности в условиях повышения квалификации работников образования. Предложенная программа включала четыре этапа и была направлена на фасилитацию личностного роста учителя посредством развития одного из его факторов. Мы предположили, что по мере прохождения программы учителем углубляется уровень постижения проблемы.

Следует подчеркнуть, что задача профессионально-личностного роста не может быть решена лишь за счет целенаправленного обучения, целью которого, с нашей точки зрения, являются лишь фасилитация построения индивидуальной программы, способствующей профессионально-личностному росту педагога. Поэтому дальнейшее развитие и упрочение системы механизмов субъективного контроля профессионального поведения и деятельности учителя должно происходить в условиях реальной педагогической практики. Учитывая это положение, содержание четвертого, завершающего этапа этой программы мы включили разработку индивидуальной, коррекционной программы для последующей самостоятельной работы.

Здесь мы предлагали учителю набор творческих заданий четырех типов: проективный тип, включающий в себя серию практических заданий, направленных на проектирование «Я-образа», «Я-учитель», проектирование программ профессионального роста; имитационный - содержал психологические упражнения, отражающие основное содержание процесса педагогического взаимодействия; рефлексивный тип - наборы алгоритмов самодиагностики, самооценки, самокоррекции, динамики субъективного контроля; преобразующий тип состоит из моделей организаций преобразующего поведения.

Построение подобных моделей основывалось на выделенных нами принципах активного преобразующего поведения, благодаря реализации которых каждый учитель может действенно изменить свою профессиональную ситуацию. В результате теоретического анализа современной психотерапевтической литературы и обобщения наших собственных наблюдений и опыта психокоррекционной работы с учителями мы сформулировали ряд принципов построения преобразующего поведения: принцип информирванности, принцип дистанции, принцип включенности, принцип конструктивной инициативы, принцип «лепки» (творческого восхождения), принцип авторства и принцип ответственности. Эти принципы позволяют учителю добиться большей автономности и расширения возможностей для реализации субъективного профессионального контроля.

Личностный профессиональный рост педагога стимулируется в процессе включения в индивидуально-развивающую программу за счет актуализации следующих моментов:

 устранение барьеров стереотипизации педагогического решения;

 развитие личностной рефлексии как способа переосмысления и перестройки своего профессионального поведения и себя как носителя профессиональных установок;

 гармонизация Я-концепции;

 выработка более реалистичных представлений о себе как субъекте педагогической деятельности;

 развитие способности инициации профессиональных решений и концептуальных моделей собственно педагогической деятельности;

 освоение технологии преобразующего поведения;

 развитие способности персонализации посредством вклада в педагогическую деятельность.

С нашей точки зрения, оптимальность педагогического общения таким образом существенно определяется уровнем развития системы субъективного контроля учителя. Развитый субъективный профессиональный контроль позволяет педагогу построить личностно-развивающее взаимодействие как пространство, фасилицирующее личностный рост его участников.

Важным компонентом организации жизнедеятельности является межличностные взаимоотношения. Тот фактор, куда они направлены по шкале интернальности и экстернальности, во многом определяет стиль жизни и поведения человека в различных жизненных ситуациях. Межличностные отношения - новое системное качество, которое появляется в процессе общения, - либо усиливает общающихся субъектов, либо служит причиной возникновения недовольства, споров, претензий и конфликта между ними.

Применительно к исследуемой нами проблеме межличностных отношений в среде педагогических работников общеобразовательных учреждений большое значение имеет выбор стилей общения. Так, например, В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения на основе:

1) общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношение к педагогической деятельности в целом. О таких говорят, что за ним дети по пятам ходят. Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах;

2) общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполнят роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации;

) общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах (в обучении со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании - со ссылкой на жизненный опыт и возраст). Такой стиль формирует отношение учитель - ученики. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника;

) общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к ней преподавателя;

) общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет [5; 43].

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе учащихся, можно выделить разные уровни общения:

высокий - характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доброжелательностью и пр.;

средний;

низкий - характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствие взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют порциональным (частичным оценкам). Это воздействие можно разделить на два вида:

положительные - это одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

отрицательный - замечание, насмешка, ирония, упрек, угроза, оскорбление.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения учителя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

Модель диктаторская («Монблан») - преподаватель как бы отстранен от обучаемых учеников, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Ученики - лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Модель неконтактная («Китайская стена») - близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная ввиду произвольной или непреднамеренной возведенного барьера. В роли такого барьера могут выступать отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалогический характер занятия; непроизвольное подчеркивание учителям своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») - основано на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован на весь состав класса, лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров, он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Оной из причины такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Модель гипорефлексная («Тетерев») - заключается в том, что учитель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и не как не реагирует на слушателей. В диалоге оппонентом бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой учитель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Модель гиперрефлексная («Гамлет») - противоположна по психологической канве предыдущей. Учитель озабочен не только содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающим. Меж личностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значения для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы принимая их на свой счет. Такой учитель подобен обнаженному нерву.

Модель негибкого реагирования («Робот») - взаимоотношения учителя с учениками строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречное логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но учитель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая деятельность, состав и психологическое состояние учеников, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированные и методически отработанные занятия разбивается о рифы социально психологической реальности, не достигая своей цели.

Модель авторитарная («Я - сам») - учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на учителе. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и классом. Односторонняя активность учителя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых учеников, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действии. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Модель активного взаимодействия («Союз») - учитель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменение в психологическом климате класса и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Помимо стилей и моделей в педагогическом общении есть и этапы. Этапы включают:

) прогностический этап: моделирование педагогом общения с классом в процессе подготовки к педагогической деятельности;

) начальный период общения: организация непосредственного общения с классом;

) управление общением в развивающемся педагогическом процессе;

) анализ осуществленной системы общения в предстоящей деятельности.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, соответственно: педагогическим целям и задачам; общей педагогической и нравственно-пихологической ситуации в классе; творческой индивидуальности самого педагога; индивидуальным особенностям учащихся; предлагаемой системе методов обучения и воспитания.

Все вместе это взятое представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с классом, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются: конкретизация планированной модели общения; уточнение условий и структуры предстоящего общения; осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Учитель должен уточнить с первых мгновений общее настроение класса и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения, от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа учителя и учеников.

Четвертый этап. Учитель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения с классом. На этом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

 создание на занятии атмосферы защищенности при общении учеников с учителем;

 одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытки ответа, самому факту участия в диалоге;

 одобрение практики обращения учеников за помощью к учителю или товарищам;

 поощрение устных ответов по собственной инициативе учеников;

 недопущение действий со стороны отдельных учеников, подавляющих творческую активность товарищей на занятиях.

Успешное педагогическое и взаимодействие педагога с обучаемыми предполагает наличие у педагога следующих психологических качеств и способностей:

) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умений общения, общительность;

) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;

) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей учеников;

) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;

) умение управлять собой, своим психическим состоянием, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами;

) способность к спонтанности;

) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих действий;

) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас;

) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют собой сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на учеников в требуемом направлении;

) способность к педагогической импровизации, умение принимать все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, применение различных приемов воздействия).

В теории психологии и педагогики недостаточно исследований, посвященных комплексному изучению особенностей межличностного общения педагогов-психологов, специфики их психологических защит и значению локуса контроля в их личностной и профессиональной деятельности. Остается открытым вопрос об оказании психолого-педагогической поддержки исследуемой группы с целью снятия обозначенных проблем в их личностном и профессиональном развитии.

Вместе с тем известны исследования, проводимые на базе специализированных образовательных учреждений, с определенными группами обучающихся. Например, в специальном (коррекционном) образовательном учреждении осуществляется формирование службы сопровождения, в задачу которых входит не только помощь в преодолении трудностей в обучении, но и работа по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, обеспечению условий для коррекции и развития личности, защите прав воспитанников, а также дальнейшей успешной социализации в обществе.

Считаем, что отдельные позиции психолого-педагогического сопровождения могут быть экстраполированы в исследуемую нами область.

В исследованиях отмечается, что в современной психологии выделяют понятия поддержки и сопровождения. Поддержки - это актуальное решение злободневных проблем сегодняшнего состояния системы образования (выделение актуального и перспективного направления психологической службы предложено И.В. Дубровиной). Сопровождение, ее методология представляет собой этап перспективного развития психологической службы образования.

Их противопоставлять нельзя, поскольку в реальной деятельности. Это закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, потому что их приоритеты определяются едиными законами развития психики человека. Их сходство состоит в том, что предполагаемым конечным результатом работы в рамках обеих моделей является полноценное психическое развитие и успешность воспитательно-образовательного процесса в учреждении и в семье. Они обе могут работать по заказам и проектировать свою деятельность по собственной инициативе; основными субъектами взаимодействия в обеих моделях являются дети, педагоги, родители, администрация.

Их принципиальное различие концентрируется в области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональной деятельности психолога. И та, и другая модель нацелены на успешность и полноценность развития и педагогического процесса. Но одна за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием, а другая - за счет создания условий, предотвращающих неблагополучие.

Что касается содержания понятия «сопровождения», то в современной психологии и педагогики еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения. Оно трактуется как вся система профессиональной деятельности психолога (Р.М. Битянова); общий метод работы психолога (Н.С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога (Р.В. Овчарова).

Как система профессиональной деятельности психолога психологическое сопровождение направлено на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения.

H.С. Глуханюк рассматривает психологическое сопровождение как метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, разрешая которые, человек определяет для себя путь развития - прогрессивный или регрессивный [25].

Другие исследователи под психологическим сопровождением понимают систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации личности [85].

Рассматривая сопровождение как систему, можно выделить несколько основных этапов. Среди них: диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный и рефлексивный.

Диагностический этап. Целью данного этапа является осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Он начинается с фиксации сигнала проблемной ситуации, затем разрабатывается план проведения диагностического исследования. На этом этапе важно установить доверительный контакт со всеми участниками проблемной ситуации, помочь им вербализовать проблему, совместно оценить возможности ее решения.

Поисковый этап. Его цель - сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации).

Консультативно-проективный (или договорной) этап. На этом этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, составляют план действий по решению проблемы. После того как составлен план решения проблемы, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки его исполнения и возможность корректировки. В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы. Этап проектирования, поисковый и консультативно-проективный объединены в один.

Деятельностный этап, или этап реализации по сопровождению состоит в оказании. Этот этап обеспечивает достижение помощи по реализации плана решения желаемого результата.

Рефлексивный этап - период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. Этот этап может стать заключительным в решении отдельной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем.

При создании службы сопровождения и работы специалистов необходимо учитывать мотивационные условия и ресурсы образовательного учреждения.

Важным условием организации сопровождения являются информационные ресурсы, необходимые для анализа, формулирования целей и задач деятельности учреждения по созданию службы сопровождения.

Теоретический анализ проблемы исследования и данные, полученные в результате исследования, позволили определить основное содержание программы психолого-педагогического сопровождения личностного развития педагогических работников общеобразовательных учреждений.

Основная идея программы состоит в том, что результаты, полученные в процессе исследования, позволяют дифференцировать педагогических работников на группы экстерналов и интерналов.

Программа сопровождения личностного развития педагогических работников общеобразовательных учреждений представляет собой систему взаимосвязанных элементов:

Первый - идеи, взгляды, лежащие в основе определения актуализации её реализации, т.е. это элемент, отражающий необходимость личностного развития.

Второй - непосредственная деятельность структур, подчинённая определённым целям, задачам, реализующаяся в вариативных формах и средствах воплощения идей и взглядов, эффективность, которой обеспечивается комплексом психологических условий.

Третий - последствия реализации комплекса психологических условий, т.е. показатель эффективности воздействия.

Методы организации профилактических мероприятий:

1) просветительно-разъяснительные лекции;

2) консультирование по определению близкой, средней и отдаленной перспектив личностного и профессионального развития;

) психологические тренинги;

) коучинг.

Инструментальное направление: совершенствование навыков самоанализа, овладение коучингом, как условием эффективного использования своих способностей и ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности и других, жизненно важных сферах, овладение приёмами составления своего профессионального портрета.

В таблице 4 представлена тематика возможных психологических тренингов для личностного развития педагогов.

В настоящее время все более активно в образовательной практике применяется коучинг - метод консультирования, синтез тренинговых технологий, который рассматривается как процесс, в ходе которого отдельным людям и целым группам помогают действовать продуктивно и максимально реализовывать свои способности. Он предполагает раскрытие и использование сильных сторон людей, помощь им в преодолении личных барьеров и ограничений в достижении лучших результатов, а также повышение их результативности работы в команде.

Таблица 2 Тематика психологических тренингов

|  |  |
| --- | --- |
| Тема тренинга | Цель |
| Тренинг личностного роста | Овладение навыками самопознания, погружения в свой внутренний мир и ориентации в нем. |
| Тренинг мотивации достижений | Выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах деятельности, в том числе и профессиональной деятельности и их достижения. |
| Тренинг позитивного самовоспитания и уверенного поведения | Овладение навыками уверенного поведения и саморегуляции; самоанализом сильных и слабых сторон личности, направленный на формирование чувства внутренней устойчивости и доверия к самому себе, а так же психотехническими приемами, направленными на создание положительного образа «Я». |
| Тренинг формирования коммуникативных умений и навыков. | Овладение навыками установления контакта в различных ситуациях общения, навыками понимания других людей, себя, взаимоотношений между людьми. |
| Тренинг управления психическим состоянием | Практическое овладение навыками снятия эмоционального напряжения, последствий негативных состояний, управления тревогой, снятия «зажимов» и релаксацией. |
| Конфликтологический тренинг | Овладение практическим опытом конструктивного решения конфликтных ситуаций в процессе учебно-воспитательной деятельности. |

В отличие от других направлений практической работы, в коучинге основный акцент делается на обучении.

Особенностью применения коучинга на этапе профессиональной подготовки является то, что основное внимание сосредотачивается на настоящей ситуации педагога и том, какие действия он готов предпринять, чтобы достигнуть желаемого результата. Кроме того, коучинг ускоряет процесс продвижения обучающегося к его цели, помогая ему сосредоточиться на достижении желаемого результата и открывает более широкий выбор альтернатив.

Таким образом, методика коучинга, базируется на раскрытии способностей и возможностей человека, а сам он ориентирован на конкретный навык, конкретную сферу деятельности.

Таким образом, коучинг оказывает помощь в развитии когнитивных навыков и способностей, формировании новых стратегий мышления.

В процессе сопровождения личностного развития педагогов общеобразовательных учреждений можно применять элементы таких видов коучинга как:

 традиционный коучинг - ориентирован на развитие осознанной компетентности и совершенствование поведенческих навыков, что происходит на поведенческом уровне;

 коучинг эмоциональной компетентности - направлен на развитие навыков осознания, управления и выражения эмоций;

 коуч-ментор - способствует формированию убеждений и ценностей, или влиянию на них, что предполагает раскрытие «внутреннего мира» личности;

 коучинг-спонсорство - направлен на осознание и признание сущности или идентичности другого человека. Спонсорство предполагает поиск внутреннего потенциала в других людях;

 лайф-коучинг - процесс совместного с коучем решения значимых для клиента задач, ориентированный на конечный результат, определяющийся в самом начале работы: повышение качества жизни, развитие в профессиональной деятельности, создание жизненного баланса и др.

В результате у педагогов, участвующих в коучинге, вырабатываются способности:

 способность ставить цели и достигать их;

 способность переходить к активным действиям;

 способность адекватно оценивать свои ресурсы и получать результат;

 приобретается новый опыт взаимодействия с людьми;

 безопасное пространство для отработки новых моделей поведения;

 практические навыки планирования и целеполагания;

 уверенность в себе и своих поступках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. По методике диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера у испытуемых в мужской выборке преобладают низкие значения по шкалам интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношений, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в отношении здоровья. Высокие значения преобладают по шкалам общая интернальность, интернальность в области производственных отношений.

В женской выборке преобладают низкие значения по шкалам общая интернальность, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношений, интернальность в области производственных отношений, интернальность в отношении здоровья. Высокие значения преобладают по шкалам интернальность в области достижений, интернальность в области межличностных отношений.

1. По методике диагностики межличностных отношений А.А. Рукавишникова у в мужской выборке низкие значения преобладают по шкалам Cw - контроль (требуемое поведение), Ае - аффект (выраженное поведение), Iw - включение (требуемое поведение). Пограничные значения преобладают по шкалам Iе - включение (выраженное поведение), Aw - аффект (требуемое поведение). Высокие значения преобладают по шкале Се контроль (выраженное поведение).

В женской выборке низкие значения преобладают по шкалам Cw - контроль (требуемое поведение), Ае - аффект (выраженное поведение). Пограничные значения преобладают по шкалам Iе - включение (выраженное поведение), Iw - включение (требуемое поведение), Aw - аффект (требуемое поведение). Высокие значения преобладают по шкале Се - контроль (выраженное поведение).

1. По методике диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко у испытуемых в мужской и женской выборках преобладают средние значения по стратегиям «миролюбие» и «избегание»; по стратегии «агрессия» преобладают низкие значения.
2. Уровень выраженности признака по шкале «Включение (требуемое поведение)» выше у женщин-экстерналов. Это может свидетельствовать о том, что женщины с внешним локусом контроля склонны занимать более пассивную позицию в межличностных отношениях, включаясь в деятельность по инициативе других.
3. Уровень выраженности признака по шкале «Аффект (требуемое поведение)» выше у мужчин-экстерналов. Это может характеризовать мужчин с внешним локусом контроля как личностей, склонных воздерживаться от активного включения в эмоционально близкие отношения с окружающими, занимая, в большей степени, позицию наблюдателя.
4. Достоверные различия в выраженности признака между мужскими выборками обнаружены по шкале «Миролюбие». Уровень выраженности признака по данной шкале выше у респондентов подвыборки экстерналов. Данные результаты говорят о преобладании у мужчин с внешним локусом контроля психологической стратегии защиты субъектной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер. В ряде случаев стратегия миролюбия означает приспособление, стремление уступать напору партнера, не обострять отношения и не ввязываться в конфликты, чтобы не подвергать испытаниям свое Я.

7. Разработанные методические рекомендации, направленные на оказание психолого-педагогического сопровождения личностного развития педагогических работников общеобразовательных учреждений, включают элементы коучинга, как условия эффективного использования своих способностей и ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет считать цель исследования достигнутой и гипотезу - доказанной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М., 1999.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
3. Авдеева А.Г., Некоторые психологические и социальные аспекты готовности к деятельности. М., 2008.
4. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творч. саморазвития. Казань., 2000.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2001.
6. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н, Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М., 1998.
7. Антонова Л.И. Психология и педагогика поддержки // Прикладная психология и психоанализ. 2005. № 1.
8. Аргентова Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Психологический журнал. 1984. №6.
9. Ахренов А.Н. Управление развитием школы через инновационный потенциал педагогического коллектива: дис. … канд. пед. наук. М., 2003.
10. Бажин Е.Ф., Голынкина С. А., Эткинд А.М. Метод исследования субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. № 3.
11. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. СПб., 2007.
12. Берн Ш. Гендерная психология: учебное пособие. СПб., 2001.
13. Бирюкова Т.А. Мотивационные средства развития творческой активности личности: автореф. дис. … канд. психол, наук. Новосибирск, 2005.
14. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
15. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии. 1989. № 6.
16. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. Рязань, 1994.
17. Бодалев А.А. Психология общения. Воронеж, 1996.
18. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика СПб., 2003.
19. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М., 2006.
20. Братусь С.Б. К проблемам развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 1980. № 2.
21. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. № 6.
22. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
23. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. М., 1981.
24. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003.
25. Глуханюк Н.С., Печеркина А.А., Семенова С.Л. Общая психология. М., 2009.
26. Горностай П., Титаренко Т. Психологические теории и концепции личности. Киев, 2001.
27. Горянина В.А. Психология общения: учебное пособие. М., 2002.
28. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М., 1990.
29. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. 1997.
30. Денисова Е.А. Гендерные особенности самореализации личности студентов: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2010.
31. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. Тюмень, 1998.
32. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
33. Елагина М.Ю. Психологическая готовность к рискам инновационной деятельности руководителей учреждений общего образования: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2011.
34. Елисеев О.П. Локус контроля // Практикум по психологии личности. СПб., 2003.
35. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. М., 2006.
36. Кандаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. 1995. № 1.
37. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. М., 2007.
38. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. М., 1998.
39. Кэлвин С., Линдсей Г. Теория личности. М., 1999.
40. Леонтьев А.Л. Педагогическое общение М., 1979.
41. Лукина Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ: методическое пособие. М., 2010.
42. Мадди С. Теории личности. СПб., 2002.
43. Макарова И.В. Педагог-психолог. Основы профессиональной деятельности. Самара; М., 2004.
44. Межличностное общение: учебник / под ред. В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. СПб., 2002.
45. Москвина Н.Б. Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: дис. … д-ра. пед. наук. Хабаровск, 2005.
46. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2006.
47. Немов Р.С. Общие основы психологии. М., 2003. Кн. 1.
48. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев, 2000.
49. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб., 2003.
50. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирновой. М., 2001.
51. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1989.
52. Петровский А.В. Общая психология: словарь // Психологический лексикон: энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. М., 2005.
53. Полывянная М.Т. Ценностные ориентации современного российского учительства как социально-профессиональной группы: на примере Ивановской области: дис. ... канд. социол. наук. Иваново, 2008.
54. Практикум по психологии состояний / под ред. А.О. Прохорова. СПб., 2004.
55. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. М., 2008.
56. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2006.
57. Психологический словарь / сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под. общ. ред. Ю.Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003.
58. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М., 2007.
59. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
60. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М., 2004.
61. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
62. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. Ярославль, 1992.
63. Рукавишников А.А. Психология психических состояний: сб. науч. статей. Казань, 1999. Вып 2.
64. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2001.
65. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Казань, 2011.
66. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения. Проблема общения в психологии. М., 1981.
67. Семаго М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. М., 2006.
68. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. М., 2006.
69. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998.
70. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2002.
71. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. СПб., 2002.
72. Тришина О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2006.
73. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии наук. 2010.
74. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
75. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. М., 2006.
76. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. М., 1986.
77. Холл К, Линдсей Г. Теории личности. М., 1997.
78. Хрестоматия по социальной психологии / под ред. И.М. Марковской. М., 1994.
79. Хьелл. Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
80. Чурекова Т.М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений. Кемерово, 2009.
81. Шафигулина Л.Р. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук. Астрахань, 2009.
82. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.; Екатеринбург., 2006.
83. Щербакова Т.Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1994.
84. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 1996.
85. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. 1999. № 3.