СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 8. Эксперимент в социальной психологии.

1. Булгаков А. В. Лабораторный эксперимент и изучение социальнопсихологических явлений в реальных условиях профессиональной деятельности (на примере межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ России)
2. Воронкова И.В., Воронкова Д. В. Влияние организационной культуры на эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительной и медицинской сфер деятельности
3. Воронов А. Я., Аль-Батал Т. М. Соблюдение неформальных социальных норм: полевые эксперименты в метро
4. Горшенина Н. В. Экспериментальные исследования взаимосвязи зависти и уровня деловой активности
5. Дауэнхауэр А. , Дауэнхауэр И. Проблемы эксперимента в кросскультурных исследованиях ценностей
6. Елизаров С. Г. Экспериментальное исследование динамики форм мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему
7. Еремина А. Н. Экспериментальное изучение влияния социально-психологической зрелости группы на нравственное самоопределение старшеклассников (в условиях совместной деятельности)
8. Ершова Р. В. «Повинуемость» как предмет социально-психологического исследования (повторение эксперимента А. Поскоцила в России)
9. Караваева Е. М. , Печерский В. Г., Иванов Д.Е. Различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов
10. Корнев А. В. Саморегуляция группы как фактор ее субъектности и социально-психологической зрелости и ее изучение в эксперименте
11. Панина С. И., Ершова Р. В. Проявление конформизма у старших дошкольников
12. Такушьян Гарольд Стэнли Милгрэм как исследователь, учитель, наставник: вне противоречия
13. Терёхин В. А., Абгарова А. О. Экспериментальное исследование социальнопсихологических детерминант успешности учебной деятельности подростков
14. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Социально-психологические условия подготовки молодежных лидеров: экспериментальный подход

© PsyJournals.ru

VIII
ЭКСПЕРИМЕНТ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Лабораторный эксперимент и изучение социально-психологических явлений в реальных условиях профессиональной деятельности (на примере межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ России)

А. В. Булгаков

Московский государственный областной университет, факультет психологии (г. Москва)
av_bulgakow@mail.ru

В статье раскрываются некоторые аспекты лабораторного эксперимента для целей проведения социально-психологических исследований в реальных условиях профессиональной деятельности. Сформулированы методология исследования межгрупповой адаптации на кораблях ВМФ, описана модель изучаемого явления, методика его изучения.

Ключевые слова: межгрупповая адаптация, лабораторный эксперимент, психология военной организации, методы социально-психологического исследования.

Анализ тенденций развития современной социальной психологии показывает, что применение эксперимента является традиционным и обязательным. Отличительной особенностью отечественных социально-психологических исследований от зарубежных является сочетание лабораторного эксперимента и квазиэксперимента, проведенного в реальных условиях профессиональной деятельности. Изучение межгрупповой адаптации (МГА) в военной организации (Булгаков, 2007) проводилось в 1994–2007 гг. на 45 кораблях Северного и Черноморского флотов России. Основную часть выборки составили 402 группы: 270 групп-категорий, 72 группы-коллективы и 60 групп-команд военных моряков, проходящих службу на кораблях и в соединениях ВМФ России, морских частях погранвойск ФСБ и внутренних войск МВД РФ. Всего различными методами исследования было охвачено более 3000 человек. Нами была использована следующая схема опытно-экспериментальной работы: 1) создание методологии исследования как системы принципов теоретического и экспериментального изучения МГА; 2) построение модели и как результат – критерии и измеряемые показатели; 3) подбор или создание диагностического инструментария; 4) проведение лабораторного эксперимента;

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

5) опытно-экспериментальная работа в реальных условиях; анализ полученных результатов, формулирование закономерностей и принципов.

1. Методология сопряжения амбивалентных подходов к изучению МГА входит в ее психологическую концепцию МГА. Концепция представляет собой совокупность исходных теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений о содержании, генезисе, методологии и методике изучения адаптации корабельных групп друг к другу в многообразии ситуаций совместной деятельности, основных закономерностях, принципах и механизмах, социально-психологических путях, средствах и технологиях оптимизации межгруппового адаптационного процесса.

МГА – процесс/результат оптимизации взаимодействия в организации групп, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты, выступающие в единстве двух аспектов: структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого. Структурно-функциональная составляющая доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, деятельностных, экологических, интегративных сферах МГА. Ценностно-мировоззренческая составляющая доминирует на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений. Наряду с разделяемыми нами общеметодологическими принципами отечественной науки и общими принципами социальной психологии – объективности, системности, единства природного, психического и социального, субъектно-деятельностного подхода, психологического развития (Столяренко, 2001) – были сформулированы принципы изучения МГА: сопряжения амбивалентных подходов, иерархии, цикличности, «русской модели управления военной организацией», деятельностного опосредования, доминирующего внешнего фактора.

2. Модель МГА. Субъектом МГА может являться каждая группа экипажа корабля ВМФ. Основные социально-психологические аспекты субъектно-адаптационного взаимодействия групп друг с другом в организации проявляются при решении, как правило, практических задач в основных сферах жизнедеятельности групп: социальной, деятельностной, экологической, собственно социально-психологической, интегративной. В этом субъектно-адаптационном взаимодействии и осуществляется жизнедеятельность групп на корабле, решение многообразия деловых, групповых и личностных проблем. Объектами МГА выступают другие группы организации: подчиненные, равного статуса (группы сослуживцев), группа управления организацией, а также другие различные социальные группы, экипаж корабля в целом. В таком случае адаптационный процесс разворачивается как субъект-субъектный процесс. А рассогласование, противоречия между участниками ситуации МГА возникает, прежде всего, по таким параметрам, как групповые цели, мотивы, установки, потребности, ценности, групповой смысл, другие характеристики военно-организационной культуры экипажа корабля. В этом взаимодействии происходит столкновение, прежде всего, различных воль лидеров групп, различных групповых субкультур. Модель МГА позволила сформулировать следующие два интегральных критерия и пять интегральных субъективных и объективных показателей МГА. Во-первых, критерий адаптации групп к совместной деятельности на корабле. В критерий входят показателя: 1) результат совместной деятельности групп, соответствующий установленным целям и задачам организации (объективные показатели); индикаторы: количественный результат выполнения поставленных задач, качество выполненных задач (отсутствие/наличие взаимных межгрупповых

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

претензий), отсутствие отказов при обращении за помощью, взаимозаменяемость, интерес к освоению смежной специальности; 2) адаптационный потенциал групп (объективные и субъективные показатели); индикаторы: профессиональное здоровье групп (объективный показатель); усредненный личностный адаптационный потенциал взаимодействующих групп (субъективный показатель); 3) соответствие профессионально-должностных и социально-статусных требований своей группы потребностям и ожиданиям, мотивам, интересам других групп – мотивационный потенциал групп (субъективные показатели); индикаторами являются измеряемые мотивы: заработок, материальное поощрение, физические условия труда, структурирование работы, социальные контакты, взаимоотношения, признание, стремление к достижениям, власть и влиятельность, разнообразие и перемены, креативность, самосовершенствование, интересная и полезная работа; 4) профессиональная приверженность, профессиональный патриотизм, любовь к профессии (субъективные показатели); индикаторы: соблюдение и защита норм профессиональной этики и поведения, отсутствие корпоративной замкнутости и противопоставления другим профессия, социально-психологический адаптационный критерий экипажа корабля; 5) соответствие военно-организационной субкультуры взаимодействующих групп общей военно-организационной культуре экипажа корабля (субъективные показатели); индикаторы: общие характеристики корабельной организации: особенности, динамичность, ориентированность на результат, структурированность, доминирующий стиль руководства, управление личным составом, связующая сущность, цели, критерии успеха.

3. Методика исследования МГА включала в себя ряд методов. Системно-ситуационный анализ использовался для изучения генезиса адаптации корабельных групп в различных ситуациях жизнедеятельности экипажа. Основные закономерности социально-психологических процессов МГА выявлены с помощью серий естественного квазиэксперимента. Исследование стратегий МГА проводилось с помощью метода изучения психосоциальных явлений «анкеровка» (Дуаз, 1994; Абульханова, 1997), сочетающего проведение лабораторного эксперимента и естественного констатирующего эксперимента. Результативность программы оптимизации МГА определялась в сериях формирующего эксперимента. В ходе осуществления исследовательского замысла разработаны и применены оригинальные авторские методики: а) по определению стратегий МГА; б) измерению групповой идентичности (тест социальной идентификации); в) коррекции мотивации к воинской службе, становлению профессиональной идентичности специалистов, изменению психологической совместимости в командах средствами тренинга МГА. Активно применялись общенаучные методы (включенное и невключенное наблюдение, самонаблюдение и самоанализ, индивидуальная беседа, нестандартизованное интервью, экспертный опрос), психологические методики, в частности, тестирование (опросники и др.). Для накопления, обобщения и обработки эмпирических данных, полученных в ходе исследования, применялись методы математической статистики.

4. Лабораторный эксперимент: «Стратегии межгрупповой адаптации в специально организованном социальном взаимодействии групп» (Булгаков, 2004) проводился в ходе совместного экспериментального обучения студентов-психологов различных вузов по дисциплине «Социально-психологический тренинг». На занятиях моделировалась контролируемая ситуация МГА различных групп обучаемых друг к другу. Так, на плановые занятия 2002–2003 и 2003–2004 учебных гг. со студентами-психологами Гуманитарного института МГУ ПС и МПГУ пятого и четвертого

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

курсов приглашались курсанты военно-психологического факультета соответствующих курсов ВУ МО РФ. Использовалась видеозапись тренингов. Эксперимент был построен по следующему плану:

1-я серия	R	X1	O1	Неконкурентные организационные культуры
2-я серия	R	X2	O2	Однотипные организационные культуры
	R		O3	

X1 – специально организованное взаимодействие членов адаптирующихся групп – носителей неоднотипных (но неконкурентных) организационных культур в различной по уровню интенсивности совместной деятельности. X2 – для однотипных организационных культур. O1, O2, O3 – измерения зависимой переменной по специально разработанной шкале наблюдения за выделенными ситуациями совместной деятельности, при котором анализировались количество контактов, время совместной деятельности, проводился контент-анализ семантического поля (тезауруса) взаимодействия. В качестве интегративного показателя выбиралась соответствующая вышеперечисленным показателям стратегия МГА. Исследовательская выборка составила 248 человек, по 124 участника в первой и второй сериях эксперимента. Причем каждые 124 участника распределились по экспериментальным и контрольным группам следующим образом: 80 человек из них вошли в 12 экспериментальных групп, 44 участника в 8 контрольных групп. Таким образом, МГА изучалась в 24 экспериментальных и 16 контрольных группах.

Экспериментально выявлена зависимость влияния уровня интенсивности совместной деятельности на результаты МГА. Так, коэффициент групповой идентичности непосредственно взаимодействующих групп в процессе успешной совместной деятельности статистически значимо изменился ($p<0,01$, U-критерий Манна–Уитни) при условии, что такие же групповые коэффициенты в своей и другой группах не претерпели статистически значимых изменений. Неуспешная же совместная деятельность не привела к статистически значимому изменению коэффициента групповой идентичности взаимодействующих групп. При этом адаптирующиеся группы носителей различных, но не конкурентных организационных культур показали, что они в большей степени зависят от результативности совместной деятельности и ее интенсивности

Эксперимент подтвердил следующие предположения: а) при социальном взаимодействии групп, минимизирующем барьерные стратегии МГА, структура стратегий МГА зависит от ситуации взаимодействия групп носителей однотипной или разнотипной организационных культур, интенсивности совместной деятельности, в которую включены адаптирующиеся группы; б) при однотипной организационной культуре группы будут преимущественно применять стратегии межгруппового взаимопонимания, при разнотипных организационных культурах – групповые защитные стратегии. При этом чем больше интенсивность совместной деятельности (больше взаимная ответственность групп за конечный результат, более формализованы, четче определены требования к деятельности, ее содержание носит более интеллектуальный, творческий характер), тем уровень межгрупповой адаптированности выше (частота контактов, количество обращений за помощью, случаев поддержки возрастет, количество конфликтов, негативных высказываний уменьшится, снизится уровень группового фаворитизма). Выбор комплекса стратегий МГА взаимосвязан с динамикой изменения коэффициента общей групповой идентичности членов адаптирующихся групп. Комплекс стратегий, характерный

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

для МГА групп с однотипной организационной культурой (преобладают стратегии межгруппового взаимопонимания), приводит к более высокой групповой идентичности как при успешной, так и при неуспешной высоко- и среднеинтенсивной совместной деятельности. В ситуации МГА групп с разнотипными организационными культурами общая групповая идентичность значительно возрастает (даже несколько больше, чем при однотипной организационной культуре) только при успешной совместной деятельности высокого уровня интенсивности. Средняя ее интенсивность и неуспех статистически значимого влияния на показатель общей групповой идентичности не оказывает. Вместе с этим общий коэффициент групповой идентичности членов адаптирующихся групп не превысил соответствующих показателей своей группы и другой группы; статистически значимо (на уровне $p<0,01$) отличается от них.

В ходе эксперимента не удалось полностью минимизировать некоторые межгрупповые адаптационные барьеры, что и было использовано в целях исследования. Полученные результаты, вошедшие в противоречие с предполагаемыми результатами, могут быть объяснены с позиции принципа резонансности, где в качестве резонирующего воздействия на процесс МГА выступило преодоление членами адаптирующихся групп адаптационного барьера (в проведенном эксперименте – особенности восприятия гендерных различий). Именно оно стало резонатором МГА и стимулировало группы к более быстрой и результативной социально-психологической адаптации друг к другу. В ситуации, когда все «шумы в системе» МГА контролировались, этот фактор дал возможность не только адекватно моделировать изучаемый процесс в самоорганизующейся системе межгрупповых взаимодействий, но и оптимально управлять им в лабораторных условиях. Отсюда следует вывод о том, что, изучив многообразие факторов МГА в организации, можно выделить в конкретной социально-психологической ситуации один из них и, используя его в качестве резонатора, оптимально управлять всей развивающейся системой (организацией). Проведенный лабораторный эксперимент определил валидность разработанной модели МГА в организации, позволил сделать заключение о возможности проведения реального эксперимента в военных организациях, в том числе и на кораблях Военно-морского флота России.

5. С основными результатами исследования в реальных условиях ВМФ России можно подробно познакомиться в монографии автора (Булгаков, 2006), находящейся в открытом доступе на сайте университета.

Литература

Абульханова К. А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К. А. Абульхановой и др. М., 1997.

Анцупов А. Я. Социально-психологические основы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров: Дис. … докт. психол. наук. 19.00.05. М.: ВУ., 1993.

Булгаков А. В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: Дис. … докт. психол. наук: 19.00.05. М.: ВУ, 2007.

Булгаков А. В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. М.: МГОУ, 2006.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Булгаков А. В. Экспериментальное исследование стратегий межгрупповой адаптации в процессе совместного обучения // Инновации в образовании. 2004. № 4. С. 82–97.

Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1995.

Дуаз В. Феномен анкеровки в исследованиях социальной репрезентации // Психол. журн. 1994. № 1.

Социальная психология / Под ред. А. М. Столяренко. М., 2001. С. 24–30.

Влияние организационной культуры на эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительной и медицинской сфер деятельности

И. В. Воронкова, Д. В. Воронкова

Филиал КГУ (Набережные Челны),
РГГУ Институт психологии им. Л. С. Выготского (Москва)
ivvoronkova@gmail.com

В предлагаемой работе представлены результаты экспериментального изучения влияния особенностей организационной культуры на эмоциональное выгорание сотрудников правоохранительных органов и работников санаториев. Особое внимание уделяется рассмотрению данной проблемы в рамках теории организационной культуры Г. Хофстеда.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, организационная культура, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

В современных условиях профессиональная деятельность многих людей насыщенна множеством экономических, организационных и социально-психологических стрессов. В такой ситуации меняется отношение людей к работе. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и одновременно глобализации со смежными отраслями. Быстро меняются запросы рынка труда. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий – медицинских работников, учителей, ученых. Как следствие, растет психическое, эмоциональное напряжение, которое связанно со стрессом на рабочем месте. Такой стресс становится источником для развития синдрома эмоционального выгорания.

Активные исследования феномена «эмоционального выгорания» в нашей стране и за рубежом выявляют закономерности его возникновения и развития, детерминанты этого явления. По мнению крупных специалистов в области социальной и организационной психологии (А. Б. Леоновой, Д. Мацумото, Ю. Г Семенова и др.), одним из действенных и универсальных факторов, влияющих на наличие профессионального стресса, является организационная культура, которая выполняет нормативно-регулирующую, адаптационно-поддерживающую, транслирующую (в смысле передачи в пространстве и во времени корпоративных ценностей) и целый ряд других охранительно-защитных и ресурсно-сберегающих функций (Леонова, 2000; Мацумото, 2003).

Синдром эмоционального выгорания наиболее характерен для представителей коммуникативных профессий, в том числе врачей, медицинского персонала

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

и полицейских, следователей. Именно эти сотрудники по роду службы вынуждены много и интенсивно общаться с различными людьми, знакомыми и незнакомыми, их профессиональная деятельность связана с чрезмерной нагрузкой в ситуациях напряженных межличностных отношений, повышенным уровнем ответственности в отношении принятия решений, касающихся безопасности жизни и здоровья людей. Профессиональная деятельность работников выше указанных специальностей несет в себе потенциальную угрозу развития синдрома эмоционального выгорания. Это проявляется неадекватным эмоциональным реагированием на пациентов, отсутствием эмоциональной вовлеченности и контакта с клиентами, утратой способности к сопереживанию пациентам, усталостью, ведущей к редукции профессиональных обязанностей и негативному влиянию работы на личную жизнь. Также достаточно выражено переживание психотравмирующих обстоятельств, что проявляется ощущением физических и психологических перегрузок, напряжения на работе, наличием конфликтов с руководством, коллегами, пациентами.

Одним из факторов, оказывающим влияние на синдром эмоционального выгорания сотрудников, является организационная культура организации, в которых они работают. Организационная культура может как способствовать развитию синдрома эмоционального выгорания, так и снижать уровень его выраженности.

Исходя из вышесказанного, была сформулирована следующая гипотеза исследования: организационная культура правоохранительных организаций и учреждений здравоохранения имеет отличительные особенности, которые оказывают влияние на уровень эмоционального выгорания сотрудников

Экспериментальная база исследования: ОАО санаторий «Ува», ОАО санаторий «Жемчужина» г. Набережные Челны, ОВД Автозаводского района и ОВД Боровецкого района г. Набережные Челны

Изучение организационной культуры проводилось по методике VSM-94 Г. Хофстеда, методикам С. А. Липатова (методика незавершенных предложений, методика выявления организационных ценностей и норм, методика шкальной оценки организации). Рассматривая базовые представления работников как источник организационной культуры, модель Г. Хофстеда предполагает рассмотрение следующих культурных параметров.

1. Параметр *«властная дистанция».* При большой дистанции власти руководитель однозначно воспринимается подчиненными как лидер, и его решения не обсуждаются, а принимаются как само собой разумеющееся – подчиненные лояльно относятся к неравноправию в распределении власти. При малой же дистанции власти грань между подчиненными и руководителем существует чисто номинально, реально же все чувствуют себя равноправными.

2. Параметр «индивидуализм – коллективизм». Индивидуализм предполагает, что человек действует на основе своих собственных интересов. Коллективизм, напротив, исходит из того, что каждый человек по рождению или по работе принадлежит к более или менее сплоченной группе и не может считать себя свободным от нее. В организациях с доминированием коллективистской культуры отношения между администрацией и служащими осуществляются, как правило, на моральной основе, на основе личных взаимоотношений. В индивидуалистской культуре эти отношения основываются преимущественно на учете личного вклада сотрудника. Таким образом, в первом случае оценивается, прежде всего, сама личность, во втором – деятельность личности.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

3. Параметр «стремление к избеганию неопределенности». В культурах, обладающими высокими показателями избегания неопределенности, возникают тщательно разработанные правила и ритуалы, которые все прекрасно знают и которые становятся составной частью организации и нормальным способом действий в ее пределах. Культуры с низкими показателями избегания неопределенности в меньшей степени озабочены выработкой правил и ритуалов, позволяющих справляться со стрессом и тревогой, которые возникают в ситуации неопределенности.

4. Параметр «мужественность–женственность». Г. Хофстед определяет мужественность как степень, в которой доминирующими ценностями в обществе (группе) считаются ассертивность (настойчивость, напористость), и не придается особого значения заботе о людях. Женственность определяется как степень, в которой доминирующими ценностями в обществе (группе) считаются взаимоотношения между людьми, забота о других и качество жизни (Hofstede, 2003).

Для диагностики уровня эмоционального выгорания была использована *методика «Психологического выгорания»* американских психологов К. Маслач и С. Джексон (Водопьянова, 2001). Эти исследователи предлагают 3-компонентную модель «выгорания». «Выгорание» понимается ими как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции своих личных достижений.

Результаты исследования

Выявилось, что у большинства сотрудников ОВД Автозаводского района (ОВД А) и ОВД Боровецкого района (ОВД Б) низкий уровень эмоционального истощения и деперсонализации. Большинству сотрудников присущ средний уровень редукции личных достижений, а трети сотрудников – высокий уровень. Средние показатели по эмоциональному истощению у сотрудников ОВД А выше, чем у сотрудников ОВД Б, а средние значения по деперсонализации и редукции личных достижений существенных различий не имеют. Анализ результатов изучения синдрома эмоционального выгорания сотрудников санатория показал, что у большинства сотрудников санаториев показатели по шкале эмоционального истощения средние, показатели по шкале деперсонализации – *низкие. Значительные различия* наблюдаются по шкале *редукции личных достижений.* Так, для *63%* сотрудников санатория «Ува» характерен *средний* уровень, в то время как для сотрудников санатория «Жемчужина» *средний* уровень присущ *20%. Высокий у*ровень по данной шкале наблюдается у *70%* сотрудников санатория «Жемчужина» и у *30%* сотрудников санатория «Ува». В целом средние показатели синдрома эмоционального выгорания у врачей и медсестер санаториев не имеют существенных различий с показателями данных по российской выборке.

Таблица 1

Показатели уровня «психического выгорания»
сотрудников правоохранительных органов и сотрудников санаториев

Субшкала	Средний показатель			
	ОВД А	ОВД Б	«Ува»	«Жемчужина»
Эмоциональное истощение	16,5	11,9	16,8	20,6
Деперсонализация	6,9	5,6	6,3	7,0
Редукция личных достижений	32,4	31,5	32,1	28

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Результаты исследования организационной культуры

На основании анализа результатов по различным методикам можно выделить следующие особенности организационной культуры ОВД Автозаводского района. Для данной организационной культуры характерно наличие коллективистских культурных ценностей, которые стимулируют большую податливость индивида по отношению к политике организации и большую конформность поведения в группе. Партнерство и взаимопонимание являются приоритетными. Также наблюдается готовность сотрудников к риску, одобряется мужественность, решительность.

Для организационной культуры ОВД Боровецкого района характерна ориентация на профессионализм и работоспособность; продвижение осуществляется на основе профессионализма и результативности сотрудников; ценны взаимоотношения между людьми, стремление к успеху и профессиональному росту; высокая степень организованности и приверженности тщательно разработанным правилам и ритуалам.

Можно выделить следующие особенности организационной культуры санатория «Ува»: организационная культура ориентирована на личность; важными являются активные ценности профессиональной самореализации (профессионализм, интересная работа *возможность профессионального развития*); ориентация на передовые идеи; наблюдается явная ориентация на клиента и доброжелательность, взаимопонимание являются приоритетными; ориентация на этические ценности, важно наличие благоприятного *психологического климата, стабильность*.

Организационная культура санатория «Жемчужина» характеризуется следующими особенностями: ориентация на личность, удовлетворение ее потребностей, реализацию ее возможностей и способностей; ценится профессиональное отношение к делу, соблюдение этических норм; ориентация на клиента; приверженность инновациям; лояльность к руководству. Сравнительный анализ параметров организационной культуры по методике Хофстеда представлен в таблице 2.

Таблица 2

Основные показатели по параметрам организационной культуры (методика Г. Хофстеда)

Параметры	«Ува»	«Жемчужина»	ОВД А	ОВД Б
Зона власти	–51,8	–21	14,5	–28
Индивидуализм	9,5	68	29	41,1
Мужественность	96,5	114	118	50
Стремление избегания неопределенности	62,5	32	58	85,9

При более подробном анализе, учитывающем не только средние по выборке, но и индивидуальные показатели, выяснилось, что уровень эмоционального выгорания сотрудников ОВД Б достоверно выше, чем ОВД А (критерий Фишера $\varphi = 1{,}718$; $p<0{,}05$). В качестве признака нами была принята доля сотрудников организации, хотя бы один из показателей эмоционального выгорания по методике К. Маслач, С. Джексона которых выше нормы. Оказалось также, что уровень эмоционального выгорания работников санатория «Жемчужина» достоверно выше, чем санатория «Ува» ($\varphi = 1{,}973$; $p<0{,}03$).

Существенные различия между двумя этими парами выборок обнаружились также по показателю «редукция личных достижений» (критерий хи-квадрат, $p<0{,}05$).

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Сотрудники ОВД Б и санатория «Жемчужина» в сравнении с соответственно ОВД А и санаторием «Ува» более склонны к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, к редуцированию собственного достоинства, ограничению своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. По двум другим показателям, эмоциональному истощению и деперсонализации, достоверных различий между попарно сравниваемыми выборками обнаружено не было.

Качественный анализ специфики организационной культуры сравниваемых организаций позволяет предположить следующее.

Более мужественная, коллективистская и поощряющая неординарные решения оргкультура ОВД А приводит к тому, что его сотрудники оказываются менее подверженными эмоциональному выгоранию, нежели сотрудники ОВД Б с его менее мужественной, более индивидуалистской и регламентированной средой. Работники второго ОВД, по-видимому, ощущают гнет личной ответственности и «служебного параграфа», возможно, в ущерб эффективности деятельности. Для более глубокого анализа требуется пристальное рассмотрение рабочего регламента, специфики деятельности той и другой организации, в том числе в ее формальных, внеформальных и неформальных аспектах.

Выводы

Анализ результатов проведенного исследования показал само наличие эффекта влияния организационной культуры на уровень эмоционального выгорания сотрудников. Качественный анализ специфики организационной культуры сравниваемых организаций позволил предположить, что: 1) более мужественная, коллективистская и поощряющая неординарные решения организационная культура приводит к тому, что сотрудники оказываются менее подверженными эмоциональному выгоранию, нежели сотрудники с менее мужественной, более индивидуалистской и регламентированной средой; 2) ключевым параметром, определяющим влияние особенностей организационной культуры на уровень эмоционального выгорания для рассмотренных учреждений (отделов внутренних дел и санаториев средних по величине российских городов), по-видимому, является параметр «индивидуализм – коллективизм». Разумеется, это предположение требует дальнейшей проверки.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, однако для более аргументированных утверждений необходимо многократно увеличить выборку и провести более строгий анализ полученных результатов.

Литература

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб., 2001. С. 276–282.

Китаева-Смыка Л. А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2007. № 4. С. 2–21.

Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 3. С. 4–21.

Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003.

Спивак В. А. Корпоративная культура. СПб.: Питер, 2005.

Hofstede G. Values Survey Module 1994. L.: Beverly Hills, 2003.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Соблюдение неформальных социальных норм: полевые эксперименты в метро

А. Я. Воронов, Т. М. Аль-Батал

Государственный академический университет гуманитарных наук (Москва)
a_voronov@inbox.ru

Работа посвящена полевому эмпирическому изучению проблемы соблюдения неформальных социальных норм в Московском метро. Анализировали реакции испытуемых и окружающих пассажиров на просьбу экспериментаторов уступить место, а также реакции самих экспериментаторов на это нарушение ими негласных правил поведения пассажиров в метро. Проведено кросскультурное сравнение полученных результатов с результатами классических полевых экспериментов Такушьяна и Милгрэма-Сабини в Нью-Йоркской подземке.

Ключевые слова: кросскультурный анализ, экспериментальная социальная психология, полевое исследование, неформальные социальные нормы, экспериментальный стресс, дебрифинг, значимые другие.

В классических полевых экспериментах в Нью-Йоркской подземке (в заполненном вагоне студент(ка) – экспериментатор просил(а) пассажира уступить ему место) (Milgram & Sabini, 1978), начатых Г. Такушьяном (студентом С. Милгрэма) (Takooshian, 1972), был получен неожиданный результат: больше половины пассажиров уступили свои места.

Эти эксперименты фактически моделировали ситуацию работы механизмов оперантного обусловливания, формирующих и поддерживающих стандартные неформальные правила взаимодействия пассажиров в метро. Первый анализ социальных норм с позиции парадигмы оперантного обусловливания принадлежит Скотту, определившему санкции как «подкрепляющий эффект взаимодействия», а сами социальные нормы как «паттерны санкций» (Scott, 1971, p. 85). Согласно этому подходу, нормы формируются и поддерживаются негативными последствиями их нарушения. Такие негативные последствия нарушения двух главных неформальных правил поведения пассажиров (1-е – «Кто успел, тот и сел»; 2-е – воздерживаться от разговоров друг с другом) как раз и изучали в полевых экспериментах в Нью-Йоркской подземке: прежде всего, у нарушителей (экспериментаторов), а также у испытуемых и окружающих пассажиров.

Цель нашей работы – повторение и углубление этих американских исследований, а также кросскультурный анализ результатов, полученных в Москве и Нью-Йорке.

Методика

Опрос с предсказаниями. Средний возраст респондентов (13 мужчин и 20 женщин, среди них – 21 студент) составил 21,0 год (SD = 2,1, Min = 18, Max = 29). Респонденты ничего не знали ни о наших, ни об американских экспериментах в метро. Всем им был задан вопрос, в котором кратко описана экспериментальная ситуация «Отсутствие мотивировки»: «Как вы думаете: если в Московском метрополитене, в заполненном вагоне, молодой человек/девушка, вполне здоровый/ая на вид, подойдет к сидящему пассажиру и попросит уступить ему/ей место, – сколько процентов пассажиров уступит место девушке и сколько юноше? И сколько процентов в Нью-Йорке соответственно?»

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Экспериментаторы: 5 женщин и 5 мужчин, добровольцы: 9 студентов (в основном, психологи и социологи) и 1 психолог – выпускник 2008 г. Средний возраст экспериментаторов – 20,9 лет (SD = 1,4, Min = 19, Max = 24). Экспериментаторы работали парами (попеременно исполняя также функции *наблюдателей*).

Процедура эксперимента и дебрифинг. Эксперимент (всегда «разыгрывалась» только одна экспериментальная ситуация «Отсутствие мотивировки») проводили в мае 2010 г. в вагонах поездов всех линий Московского метрополитена, исключая самую периферийную – «Каховскую». Средняя продолжительность эксперимента – 4,0 мин (Valid № = 96, SD = 1,9, Min = 1, Max = 14).

Экспериментатор обращался к испытуемому с вопросом: «Извините, пожалуйста, вы не уступите мне место?» Если испытуемый спрашивал: «Почему?», – экспериментатор должен был ответить: «Я очень устал(а)». Если испытуемый сам высказывал предположение, содержащее мотивировку просьбы, например: «Вам нездоровится?» – «нормализация», по Шеффу (Scheff, 1960), – наша инструкция, как и американская, предписывала экспериментатору давать в таких случаях утвердительный ответ.

Если место уступали, экспериментатор садился, через 10 секунд вставал и проводил дебрифинг: говорил испытуемому так, чтобы слышали и соседи: «Извините, пожалуйста, это был научный эксперимент», – предлагал испытуемому снова сесть на свое место и добавлял: «Спасибо большое. Просим извинить нас, если доставили вам неудобства. Я передаю вам справку с благодарностью и адресом для обратной связи (*вручалась справка нашего университета с печатью, подтверждающая факт проведения научного эксперимента*). Возьмите ее с собой и можете заказать через месяц бесплатную копию результатов эксперимента. Нельзя ли нам с помощником (*подходил наблюдатель*) задать вам несколько вопросов для завершения нашего исследования?» Следовало короткое интервьюирование испытуемого пассажира. В точности тот же дебрифинг и то же интервью проводили также и с испытуемыми, не уступившими свои места.

Дебрифинг снимал также отчасти и стрессовое состояние самого экспериментатора.

Испытуемые: 96 пассажиров Московского метрополитена. Выборка – квотная: 1) женщины старше 40 лет – 25 человек; 2) женщины моложе 40 лет – 23 человека; 3) мужчины старше 40 лет – 25 человек; 4) мужчины моложе 40 лет – 23 человека.

Возраст испытуемых определяли сначала «на глаз», а во время интервью уточняли.

Результаты исследования

В целом в экспериментальной ситуации «Отсутствие мотивировки» в Московском метро (2010 г.) 69 из 96 (72%) испытуемых пассажиров уступили свои места в ответ на просьбу экспериментаторов. В Нью-Йоркском метро в идентичной экспериментальной ситуации так же поступили 25 из 41 (61%) в 1972 г. (Takooshian, 1972) и 28 из 41 (68%) испытуемого в 1978 г. (Milgram & Sabini, 1978) (оба различия между Москвой и Нью-Йорком статистически незначимы[1]).

Следовательно, неформальные социальные нормы, регламентирующие поведение пассажиров в вагонах метрополитена, приблизительно в равной степени укоренены в культурных кодах пассажиров обеих стран.

1 Здесь и далее (если специально не оговорено), статистическую значимость различий измеряли критерием Фишера (угловое преобразование Фишера).

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Опрос с предсказаниями

Точность предсказаний результатов экспериментов в метро (ситуация «Отсутствие мотивировки») нашими российскими респондентами мы сравнили (таблица 1) с точностью аналогичных предсказаний 16-ю американскими респондентами (приблизительно поровну мужчин и женщин, студентов и аспирантов, средний возраст 20 лет) (Takooshian, 1972).

Таблица 1

Кросскультурное сравнение точности предсказаний процента пассажиров, уступивших место в ответ на просьбу экспериментатора женского и мужского пола в метро Москвы и Нью-Йорка (экспериментальная ситуация «Отсутствие мотивировки»)

Предсказывали		американские респонденты		российские респонденты			
Мишень предсказания (*город*):		НЬЮ-ЙОРК		МОСКВА		НЬЮ-ЙОРК	
Медиана предсказания (П) и результат (*Р*)		П 1972	*Р* 1972[1]	П 2010	*Р* 2010	П 2010	*Р* 1972
Экспериментатор:	молодая женщина	18	81	50	81	60	81
	молодой человек	10	48	10	58	38	48

Из этих сравнений можно сделать вывод о переоценке неосведомленными респондентами обеих стран силы неформальных норм интеракций пассажиров в метро. Первым такой вывод сделал Милгрэм в замечании на полях работы своего ученика (Takooshian, 1972, p. 8). Как видно из таблицы 1, в меньшей степени этот вывод распространяется на российских респондентов, которые с большей точностью, чем американские, указали процент испытуемых пассажиров, уступивших свои места в Нью-Йорке.

Такую же переоценку фактически продемонстрировали и авторы первых экспериментов в Нью-Йоркской подземке (Милгрэм и Такушьян) в 1972 г., поскольку совершенно не ожидали обнаружить столь высокий процент позитивных реакций со стороны испытуемых пассажиров (Takooshian, 1972; Milgram & Sabini, 1978).

Гендерные различия в поведении испытуемых пассажиров

В обоих мегаполисах (см. таблицу 2) как испытуемые-женщины, так и испытуемые-мужчины уступали свои места чаще экспериментаторам женского пола, чем экспериментаторам мужского пола. Статистически значимым это различие оказалось только для испытуемых-мужчин (эффект «джентльменства») как в Москве, так и в Нью-Йорке: $p = 0{,}029$ и $p = 0{,}043$ соответственно; у испытуемых-женщин значимость этого различия в обоих мегаполисах находится лишь на уровне статистической тенденции: $p = 0{,}065$ и $p = 0{,}066$ (Москва и Нью-Йорк соответственно).

Ни в Москве (2010 г.), ни в Нью-Йорке (1972 г.) не выявлено статистически значимого различия в поведении испытуемых по их гендерному признаку как по отношению к экспериментатору мужского пола, так и по отношению к экспериментатору женского пола для экспериментальной ситуации «Отсутствие мотивировки»[1].

1 В пилотной части нашего проекта (Московское метро, экспериментальная ситуация «Отсутствие мотивировки») это различие было выявлено на уровне статистической тенденции ($p = 0{,}055$) только по отношению к просьбам 4-х экспериментаторов женского пола: пассажиры-мужчины уступали им свои места чаще, чем пассажиры-женщины:

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Таблица 2

Влияние пола экспериментатора и пола испытуемого на отношение испытуемого к просьбе уступить место для экспериментальной ситуации «Отсутствие мотивировки»: сравнение результатов экспериментов в Москве в 2010 г. с результатами экспериментов в Нью-Йорке в 1972 г.* (*курсивом в скобках*)

Реакция испытуемых	Экспериментатор *мужского* пола			Экспериментатор *женского* пола		
	Пол испытуемого		Всего	Пол испытуемого		Всего
	Муж.	Жен.		Муж.	Жен.	
Уступили	9 (*7*)	14 (*5*)	23 (*12*)	23 (*7*)	23 (*6*)	46 (*13*)
	50,0% (*53,8%*)	66,7% (*41,7%*)		76,7% (*87,5%*)	85,2% (*75,0%*)	
Не уступили	9 (*6*)	7 (*7*)	16 (*13*)	7 (*1*)	4 (*2*)	11 (*3*)
	50,0% (*46,2%*)	33,3% (*58,3%*)		23,3% (*12,5%*)	14,8% (*25,0%*)	
Всего	18 (*13*)	21 (*12*)	39 (*25*)	30 (*8*)	27 (*8*)	57 (*16*)

Другие результаты исследования испытуемых пассажиров

1 Возрастные различия в поведении испытуемых пассажиров в основном тривиальны и здесь (из-за лимитированности объема публикации) не приводятся. Лица испытуемых пассажиров во время эксперимента в 23 случаях из 96 выражали удивление (в 8 случаях из 27 не уступивших места и в 15 – из 69 уступивших); американские исследователи также отметили выражение озадаченности на лицах многих своих испытуемых; мимика некоторых наших испытуемых выражала разные степени негативных реакций (от недовольства до возмущения и агрессивности): в 11-и случаях из 27 не уступивших места и в 4-х – из 69 уступивших; покраснел 1 испытуемый из 27 не уступивших места и 7 – из 69 уступивших; побледнел 1 испытуемый из 27 не уступивших места и 3 – из 69 уступивших.

2 Среди тех, кто уступил место, 87% (60 из 69) не задавали никаких вопросов экспериментатору; для сравнения: из не уступивших места только 41% (11 из 27) пассажиров не вдавались в расспросы (значимость различия: Chi square = 21,52, df = 1, p = 0,000004); в американских экспериментах 1972 г. 70% из уступивших

12 из 14 (86%) и 9 из 15 (60%) соответственно; из аналогичного гендерного различия с тем же вектором (68% и 20% соответственно) по отношению к просьбам одного экспериментатора мужского пола не может быть сделан значимый вывод даже на уровне статистической тенденции (p = 0,053) уже по причине единственности этого экспериментатора (Аль-Батал, 2009).

Выражаем благодарность профессору Гарольду Такушьяну (Fordham University, NY City, USA) за любезное предоставление его рукописи и всех собранных им в 1972 г. материалов его экспериментов в Нью-Йорке (Takooshian, 1972).

1 Мы не имели возможности сравнить наши московские результаты для экспериментальной ситуации «Отсутствие мотивировки» с соответствующими нью-йоркскими 1978 г. (Milgram & Sabini, 1978), поскольку эта американская публикация содержит только просуммированные для 4-х экспериментальных ситуаций гендерные данные.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

свои места пассажиров сделали это также молча (значимость этого кросскультурного различия: $p = 0{,}02$).

3 72% (50 из 69) испытуемых, уступивших место, и только 26% (7 из 27) не уступивших дали интервью (значимость различия: Chi square = 17,42, df = 1, $p = 0{,}00003$); почти такой же результат выявлен для другой формы «сотрудничества» обеих групп испытуемых с экспериментаторами: принимать или не принимать наши «дебрифинговые» справки (значимость различия между уступившими и не уступившими место в этом случае такая же (критерий χ^2).

4 По теории когнитивного опосредования действия (Ajzen and Fishbein, 1980), важную роль в определении выбора поведения играют так называемые субъективные нормы; в нашей выборке в целом, те, кто уступили свои места, чаще, чем те, кто отказался их уступить, давали положительный ответ на один из вопросов (о значимом другом) нашего интервью: «*Есть ли у вас человек, который хотел бы, чтобы вы именно так отреагировали в этой ситуации?*»: 70% (30 из 43) и 33% (2 из 6) соответственно, p = 0,043.

5 Чем больше длительность проживания пассажиров в Москве, тем реже они уступали место в ответ на просьбу экспериментаторов (тест Манна–Уитни: Valid N = 52 (47 + 5), Z = –2,92, $p = 0{,}004$)

6 Чем позже проводили эксперимент, тем чаще испытуемые не уступали свои места (тест Манна–Уитни: Valid N = 96 (69 + 27), Z = –2,65, $p = 0{,}008$); скорее всего, эту зависимость можно объяснить нарастанием утомления пассажиров к концу дня.

Реакция окружающих пассажиров на эксперимент

В целом в большинстве случаев реакция окружающих пассажиров была довольно слабой и вялой. В момент проведения эксперимента они чаще наблюдали за пассажирами, уступившими свои места: в 71% случаев (49 из 69), чем за теми, кто отказался это сделать: в 52% случаев (14 из 27), $p = 0{,}041$.

Реакции экспериментаторов на эксперимент

Фиксируя мимику, цвет лица экспериментаторов, самооценку их эмоционального состояния и самочувствия в разные моменты, мы количественно подтвердили факт стрессового влияния экспериментальной ситуации на самих нарушителей этих норм, впервые отмеченный в американских экспериментах. В частности, число случаев появления негативного эмоционального состояния возросло с 5%, зарегистрированных непосредственно перед высказыванием просьбы, до 9% – в момент просьбы и 25% – сразу после эксперимента.

Только двум из 5 наших экспериментаторов-мужчин удалось набрать предлагавшуюся «норму» испытуемых, тогда как все экспериментаторы-женщины смогли полностью выполнить ее: данный эксперимент оказывает значительно более сильное стрессовое воздействие на экспериментаторов-мужчин.

Заключение

Работа вносит вклад в понимание особенностей (включая кросскультурные российско-американские) формирования и соблюдения неформальных стандартных норм интеракций на примере метрополитена – характерного портрета социальной жизни мегаполиса.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Литература

Аль-Батал Т. М. Проблема соблюдения социальных норм: эксперименты в Московском и Санкт-Петербургском метро (по Милгрэму и Сабини) // Практическая психология образования 21 века: проблемы и перспективы: Сборник научных статей и материалов 8-й научно-практической конференции (Коломна, декабрь 2009 г.) / Под общ. ред. И. М. Ильичевой, Р. В. Ершовой. Коломна: КГПИ. 2009. С. 218–226.

Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

Milgram S., Sabini J. On maintaining social norms: a field experiment in the subway // Advances in Environmental Psychology / Eds A. Baum, J. E. Singer and S. Valins. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978. V. 1. P. 31–40.

Scheff T. Being mentally ill: a sociological theory. Chicago: Aldine, 1960.

Scott J. F. Internalization of norms. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

Takooshian H. An observational study of norms in the New York City subway. Report on a class field experiment. 1972. Unpublished manuscript.

Экспериментальные исследования взаимосвязи зависти и уровня деловой активности

Н. В. Горшенина

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (Чебоксары)
gorshenina83@mail.ru

В данной работе обобщены результаты экспериментального изучения взаимосвязи зависти и уровня деловой активности. Основной акцент сделан на изучение данной проблемы в рамках этической психологии.

Ключевые слова: зависть, успех, уровень деловой активности.

Активное стремление современного человека быть успешным и реализовывать свои желания и потребности нередко связано со стремлением личности к достижению материального блага. Быть успешным в современной действительности означает быть материально обеспеченным человеком, таким образом, желание двигаться к успеху обусловлено желанием достигнуть экономического благополучия, нежели внутренней гармонии, связанной с более высокими этическими понятиями.

В деловом мире, равно как и в окружающей действительности, желание достигнуть успеха сопряжено с проявлением зависти к тому человеку, который имеет большие материальные блага.

В психологических концепциях понятие зависти нередко встречается с позиции изучения межличностных отношений, например, в трудах таких исследователей, как А. Адлер, У. Джеймс, В. Н. Мясищев, Э. Фромм, К. Хорни, К. Юнг.

К. К. Платонов считал, что проявление зависти является чувством и структура данного чувства включает соревнование, страдание от мысли, что у другой личности есть то желанное, чего не хватает у тебя, и соответственно данное чувство включает вызванную ненависть к человеку, который имеет то, чего нет у тебя.

Л. А. Дьяченко и М. И. Кандыбович рассматривают понятие зависти как социально-психологическую черту личности, которая проявляется в недоброжелатель-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ном отношении, в недовольстве, выражающемся к тем людям, которые достигли в чем-либо благополучия и им сопутствует удача (Ильин, 2001).

Ф. Н. Ильясов рассматривает зависть как «настроения, связанные с желанием перераспределить некий ресурс в свою пользу». Таким образом, под завистью он подразумевает форму агрессии, которая может выражаться, в том числе в мягких формах, нередко зависть как настроение не переходит в реальное поведение. Он указывал на то, что морально-идеологическое обоснование зависти может выражаться в самовлюбленности или мнении о несправедливом характере распределения ресурсов.

Чувство зависти может выражаться через досаду, злость, направленную на личность, вызывающую зависть, ощущение того, что данный человек получил незаслуженный успех, но при этом проявление зависти может выражаться как обида на судьбу в связи с кажущейся несправедливостью, незаслуженной неудачей. В этом случае личность, проявляющая зависть, страдает от сознания своей неполноценности. Автор П. Тительман указывает, что осознание человеком более низкого собственного положения – это есть фундаментальная предпосылка к проявлению зависти.

Е. П. Ильин описал внешние и внутренние факторы, облегчающие формирование зависти. К внутренним факторам автор относит особенности личности, проявляющиеся в эгоизме, себялюбии, а также тщеславии. Наличие у личности злобной зависти говорит о неспособности завидующего человека достичь того уровня, на котором находится другой человек, данное проявление рассматривается как бессилие (Ильин, 2001).

В нашем понимании зависть имеет два начала, одно проявляется в стремлении человека к достижению успеха, в желании самосовершенствоваться и развиваться, глядя на тех, кто уже достиг успеха в жизни. Это начало мы рассматриваем, условно говоря, как проявление «белой зависти», направляющей личность к саморазвитию. В то время как основное начало в проявлении данного чувства связано с разрушением, с проявлением агрессии, направленной против другого лица, имеющего те блага, которых нет у завидующего человека.

Таким образом, зависть не может трактоваться однозначно, и проявление данного чувства возможно при изучении соотношения его с нравственными и деловыми качествами личности.

Для изучения исследования взаимосвязи зависти и уровня деловой активности мы использовали методики «Добро–Зло» и «Дело. Дельфин. Акула» (Попов, 2006). На начальном этапе с целью изучения степени значительности жизненных и профессиональных ценностей для испытуемых нами была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

Методика «Добро–Зло» направлена на изучение нравственно-этических ориентаций личности. Обобщая характеристики двух полярных ориентаций личности, необходимо уточнить, что под показателем «добро» имеется в виду личность, обладающая высокой духовностью, руководствующаяся в своем поведении общечеловеческими нравственными устоями. В то время как показатель «зло» характеризуется на основании данной методики как злобный, завистливый, отрицательно воспринимающий окружающих людей человек.

Вторая методика представляет собой опросник, где заложено измерение способности человека к деловой активности и предрасположенности вести себя с партнерами эгоистически («акула») или альтруистически («дельфин»).

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Исследование было организовано со студентами ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» в возрасте от 17 до 19 лет в количестве 54 человека, из них 19 респондентов – юноши и 35 составили девушки.

Анализ структуры терминальных ценностей по методике М. Рокича показал, что в иерархии ценностей типичными для данной выборки оказались следующие: здоровье (46%), материально обеспеченная жизнь (20%), счастливая семейная жизнь (11%), любовь (6%), познание (6%). Итак, большинство респондентов на первое место среди предложенных терминальных ценностей ставят «здоровье». Доминирование данной ценности вполне естественно для личности, поскольку каждый стремится ощущать себя физически и психически здоровым.

Приоритет материальных ценностей, возможно, связан с произошедшими в современной действительности изменениями в сознании молодого поколения, т. е. с динамичными изменениями ориентиров общества в сторону материального блага. В частности, это может быть связано с влиянием СМИ на сознание молодых людей, акцентирующих могущество денег. Ценности, связанные со счастливой семейной жизнью, любовью, также вполне естественны, учитывая возраст наших респондентов, желание иметь семью чаще проецируется у молодых людей с наличием рядом близкого человека противоположного пола, желанием ощущать себя интересным и привлекательным. Скорее всего, в данном возрастном периоде респонденты еще не вполне осознают, что представляет собой семья и не готовы к таким серьезным обязательствам внутренне. Проявление ценности познания может быть связано со стремлением к получению новой информации, желанием использовать полученные знания на практике с целью достижения материального благосостояния.

Изучение структуры инструментальных ценностей показало, что наиболее часто выбирались такие средства достижения жизненных целей, как образованность (25%), твердая воля (18%), жизнерадостность (18%), воспитанность (11%), ответственность (9%).

Из вышеуказанных ценностей самый высокий ранг был присвоен образованности; на наш взгляд, это может быть обусловлено возрастными особенностями, периодом получения образования и требованием современных условий в наличии обязательного высшего образования.

Таким образом, стремления молодых людей к образованности и личному благосостоянию доминируют среди ценностей, предложенных в методике М. Рокича.

Анализируя результаты методики «Добро–Зло» (таблица 1), мы определили, что среди опрошенных студентов доминирующим по всем трем показателям является средний уровень. Изучая результаты диагностики отдельно по каждому показателю, мы определили, что по показателю «Добро» на втором месте по значимости проявился уровень «выше среднего» (24%). Это показывает, что среди испытуемых 24% характеризуются как личности, обладающие высоким уровнем духовности. Эти респонденты не проявляют зависти к окружающим. На третьем месте по значимости по данному показателю находится уровень «ниже среднего (19%). Данные результаты свидетельствуют о наличии среди студентов личностей, обладающих не высокими показателями положительных нравственно-этических ориентаций, данных респондентов можно рассматривать как склонных к проявлению зависти, имеющих весьма не высокий уровень положительных качеств личности. Высокий и низкий уровни по показателю «Добра» среди испытуемых не выявлены.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Таблица 1

Уровни нравственно-этических ориентаций личности по методике «Добро–Зло»

Уровни	Черты характера					
	Добро		Зло		Добро–Зло	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий	–	–	1	2	–	–
Ниже среднего	10	19	20	37	3	6
Средний	31	57	24	44	35	65
Выше среднего	13	24	6	11	14	25
Высокий	–	–	3	6	2	4
Всего	54	100	54	100	54	100

Изучая результаты показателя «Зло», мы определили, что на первом месте по частоте проявления находится средний уровень (44%), на втором месте располагается уровень «ниже среднего» (37%), что говорит о наличии среди студентов личностей, обладающих неярко выраженными отрицательными чертами. На третьем месте располагается уровень «выше среднего» (11%), т. е. среди опрашиваемых студентов проявились личности, имеющие не только склонность к проявлению зависти, но и молодые люди, имеющие данное чувство, выраженное в большей степени. Кроме того, мы наблюдаем, что по изучаемому показателю проявились высокий (6%) и низкий (2%) уровни, свидетельствующие о наличии в группе испытуемых людей, имеющих сильно выраженное проявление негативных качеств (высокий уровень «Зла»), и личностей, у которых данное качество не выражено (низкий уровень «Зла»).

Изучая окончательный результат группы (коэффициент человечности), мы определили, что доминирующим является средний уровень (65%). Т. е. среди респондентов большинство обладают средним уровнем проявления зависти.

Обратимся к результатам методики «ДДА» (таблица 2). Изучая первую шкалу – способность к деловой активности, проявляющейся в деловитости, мы определили, что среди опрошенных студентов доминирует уровень «выше среднего» (43%), это свидетельствует о наличии среди респондентов личностей, обладающих хорошей деловой активностью, энергичностью. Наличие данного качества необходимо для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью». На втором месте по значимости расположился высокий уровень деловитости, которым обладает 35% респондентов. Итак, среди опрошенных студентов уровень деловитости имеет достаточно высокие показатели, что свидетельствует о высоких деловых качествах респондентов.

Изучая этическую предрасположенность быть миролюбивым с партнерами по делу, выраженную в показателях «дельфина», мы определили, что среди респондентов преобладает высокий уровень (56%), т. е. большинство респондентов имеют положительную ориентацию при наличии высокого жизненного потенциала. На втором месте расположился уровень «выше среднего», составивший 38% от общего количества респондентов. Под показателем «дельфин» мы подразумеваем доброжелательных личностей, у которых чувство зависти проявляется крайне редко, поскольку они склонны доверять окружающим, такие личности соответствуют критерию моральной надежности.

Прямо противоположным показателем является шкала, выражающая этическую предрасположенность быть агрессивным с партнерами по делу, которая обо-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Таблица 2
Уровни деловой активности по методике «ДДА»

Уровни	Черты характера					
	Деловитость		Дельфин		Акула	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий	–	–	–	–	–	–
Ниже среднего	–	–	–	–	1	2
Средний	12	22	3	6	28	52
Выше среднего	23	43	21	38	13	24
Высокий	19	35	30	56	12	22
Всего	54	100	54	100	54	100

значается как «акула». По данному показателю доминирующим является средний уровень (52%), что говорит о наличии среди респондентов проявления данной предрасположенности, но на среднем уровне. На втором месте по значимости проявился показатель «выше среднего» (24%), т. е. среди исследуемых студентов проявились личности, имеющие данную этическую предрасположенность, такие люди склонны к проявлению зависти, поскольку они агрессивны, имеют отрицательную социальную ориентацию при высоком жизненном потенциале.

Анализ результатов методик «Добро–Зло» и «ДДА» показал, что имеется зависимость между проявлением чувства зависти и деловой активности личности в группе испытуемых. При наличии среди респондентов личностей, имеющих высокий показатель «Добро», мы наблюдаем активных, деловитых «дельфинов», не проявляющих зависти и ориентированных на положительную социальную ориентацию. Среди студентов, имеющих высокий уровень и уровень «выше среднего» по показателю «Зло», мы наблюдаем черты характера, присущие «акулам», обладающим проявлением зависти и вместе с тем, ориентированных на отрицательную социальную ориентацию.

Литература

Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.

Ильясов Ф. Н. Терроризм – от социальных оснований до поведения жертв // Социологические исследования. № 6. С. 78–86.

Попов Л. М. Психологические методы исследования персонала. Казань: КГАСУ, 2006.

Проблемы эксперимента в кросскультурных исследованиях ценностей

А. Дауэнхауэр, И. Дауэнхауэр

International Institute of Differential Psychology (Берлин)
aldanik@freenet.de

Кросскультурное исследование посвящено диагностике смещения ценностей у русскоязычных эмигрантов в Германии. Результаты проведенных исследований позволили вскрыть

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

проблемы в процедуре качественной обработки полученных данных и определить важные направления в создании универсального алгоритма.

Ключевые слова: кросскультурные исследования, тест апперцепции символов, смещение личностных ценностей в условиях эмиграции.

Межкультурные (или кросскультурные) исследования занимают особое место в психологии. Такие исследования способны установить изменчивые и неизменные, зависимые и независимые от культуры свойства психического, очертить диапазон и границы этой изменчивости. Именно поэтому велика их роль как в общепсихологическом, так и в социальном планах.

Одной из основных является проблема организации кросскультурного эксперимента. Здесь возникает несколько барьеров – языковые, административные, процедурные. В последнее время наиболее часто в качестве общего языка организаторов эксперимента выступает английский. Существует достаточное понимание сложности и трудоемкости кросскультурных исследований на уровне бюрократических и административных структур, отвечающих за финансирование.

Однако до сих пор процедурные моменты экспериментального исследования представляют достаточную сложность. Диагностический инструментарий часто либо имеет плохой перевод, либо не прошел процедуру адаптации к конкретной культуре.

В таких условиях наиболее адекватными в качестве стимульного материала выступают общезначимые зрительные и слуховые стимулы, несущие символическую составляющую. Задача выявления особенностей восприятия и интерпретации знаковой информации становится важной в силу частого обращения СМИ к элементам художественной коммуникации (символы, метафоры).

Экспериментальное исследование ценностей всегда представляло сложности в силу методологической неоднозначности. Многослойность и иерархичность ценностного поля каждого человека, входящего в социум и культуру со своим Я (самостью, Я-концепцией, Я-образом), приводит экспериментатора к постановке задачи со множеством параметров, имеющих множество степеней свободы. Здесь всегда важно не увлечься общими показателями («средней температурой по больнице»), уметь выделять группы внутри целого, соединяя тонкость дифференцировок с глобальными тенденциями.

На современном этапе психологической науки значительный интерес вызывают психологические особенности эмиграции, наряду с такими явлениями социальной психологии общности, которые представлены психологией народов или массовой психологией, психологией исторического времени (дух времени, настроение эпохи).

«Психология эмиграции, как ее определяет Н. С. Хрусталева (1996) в качестве научной дисциплины, – это раздел психологической науки, изучающий механизмы интеграции и социально-психологической адаптации, а также индивидуальную типологию и личностные особенности человека в чужой языковой и социокультурной среде» (с. 12).

Адаптация порождает процесс и проблемы деформации личности в условиях эмиграции: маргинальности, алкоголизма, разводов, суицидальных форм поведения эмигрантов. Вместе с тем это не исключает и возможности эффективного использования агрессии эмигрантов для ускорения их адаптации.

«Одной из особенностей 4-й волны эмиграции является противоречие между относительным благополучием самого процесса адаптации, с одной стороны, и пессимистическим восприятием и прогнозами эмигрантов на будущее – с другой. Это

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

противоречие между субъективной удовлетворенностью своей эмиграцией и низким уровнем интеграции в новой среде. Это особенно ощутимо для эмигрантов в немецком обществе с очень высоким уровнем его внутренней, психологической герметичности», – считает Б. Д. Парыгин (1999, с. 224).

Как проявляет себя человек, родившийся в России, в условиях немецкой культуры? Как смещаются акценты в его сознании и бессознательном? На эти вопросы мы пытались найти ответ в своем исследовании, которое можно назвать пилотажным, решающим задачу нахождения оптимальной процедуры исследования ценностей в кросскультурных исследованиях.

Широкий контекст в постановке проблемы исследования был ограничен областью восприятия, и еще более узко – зрительно воспринимаемых символов. Тем более что «восприятия «привязаны» к обстоятельствам жизни, воздействующим на органы чувств, обусловлены ими. Внешнее и внутреннее как бы соприкасаются друг с другом в точке настоящего – здесь и теперь, сохраняя зыбкое равновесие» (Барабанщиков, 2006).

Проблема исследования

Зависимость восприятия символов от социальной адаптации в условиях эмиграции русскоговорящих в Германии.

В исследовании анализировались различия в процессах восприятия представителей русской культуры в родной и эмигрантской среде. Иерархия ценностей была получена экспериментальным путем при помощи методики «Тест апперцепции символов» – «ТАС» (Нагибина, Афанасьева, 2002). Методика «ТАС» представляет собой набор из 24 карточек-символов, размером 6×10 (яблоко, роза, камин, меч, колодец, змея и т. д.). Перед испытуемыми ставится задача расклассифицировать карточки по любому основанию и дать название полученным группам.

Испытуемые

20 человек, проживающие в эмиграции более 10 лет в возрасте от 16 до 60 лет, 10 мужчин и 10 женщин. Анализ результатов на выборке из 224 человек (от 12 до 73 лет) разных социальных групп, постоянно проживающих в России, был взят из кандидатской диссертации А. П. Афанасьевой «Символ как средство понимания личности» (Москва, 2001).

Условия проведения

Методика проводилась с каждым индивидуально, текст беседы записывался дословно, фиксировались наиболее эмоциональные реакции.

Результаты и их обработка

В обработке данных использовались критерии восприятия символов, полученные в исследованиях А. П. Афанасьевой и Н. Л. Нагибиной (2002). В диссертации А. П. Афанасьевой (2002) было установлено, что ценности имеют достаточно устойчивый онтологический паттерн, который не зависит от расщепления выборки (по возрасту или полу). Предпочитаемые названия групп для русскоязычных в России по частоте повторяемости распределились следующим образом: «Любовь» (67), «Игра» (65), «Природа» (63), «Власть» (62), «Познание» (46), «Животные» (23), «Дом» (21) и т. д. Исследования, проведенные с русскоязычным населением, эмигрировавшим в Германию, позволяют выявитъ самые многочисленные и эмоциональные

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

группы: «Материальное благополучие» («Богатство», «Деньги», «Банк», «Накопительство», Свой дом»), «Власть», «Игры» (Карты, Казино, Азарт, Удача).

Среди всех этих названий нас не интересовали те, которые связаны с объективной характеристикой действительности («Природа», «Животные», «Дом» и т. д.). Эта группа, названная нами «Объективная реальность», составляет 61% всех представленных названий.

Особый интерес вызывали те названия групп, которые давали представления о системе мировоззрения субъекта деятельности, позволяли судить о единстве мыслей, чувств, идеалов, убеждений.

Результаты этого эксперимента свидетельствуют об определенных различиях в оценке зрительно воспринимаемых символов. Здесь более важны не количественные, а качественные показатели различий в восприятии между испытуемыми.

Качественный анализ исследований вскрывает тенденцию к различию психологических особенностей народа, имеющего одни корни происхождения, но находящегося и развивавшегося в разных духовных культурах.

Так, испытуемый Николай (39 лет, 14 лет в Германии) выделяет группу «банк» как главную. В эту группу он поместил карточки: «деньги», «сундук», «ключ», «письмо». Причем «письмо» воспринимается как «ценные бумаги». Группу считает важной, так как благосостояние – основа счастливого существования. Особенно контрастно выделяется группа «деньги» на фоне того, что испытуемый является профессиональным музыкантом и не видит себя вне музыки, что подчеркивается группой «духовность» («лира», «книги», «шахматы»). Однако эта группа вытесняется на вторые позиции группой «деньги».

Испытуемая Лена (26 лет, 13 лет в Германии). Главной группой является «цель жизни – деньги и здоровье». В эту группу вошли символы: «сундук», «ключ», «деньги», «молоток», «лекарства». При трактовке их взаимосвязи Лена говорит: «У меня цель – быть счастливой и заработатъ много денег. Деньги достаются нелегко, так как находятся в сундуке и моя задача – получить „ключ“ от него. Если это не получится, я готова разбитъ „сундук“ „молотком“».

Людмила (38 лет, в Германии проживает 16 лет). У нее как главная выделена группа «накопительство», в которую вошли символы «сундук» и «деньги». При описании символов говорит следующее: «Деньги жизненно необходимы, пускай немного, но их должно хватать для нормальной жизни, чтобы можно было себе больше позволить – путешествия, покупки, помощь детям и родителям. Все сегодня упирается в деньги».

Владимир (51 год, в Германии 14 лет). Как главную группу выделяет «деньги, удача». В нее входят карточки «деньги» и «карты». При описании символов трактует «деньги» как высшую материальную фракцию от несуществующей реально, но играющей в судьбе человека первостепенную роль удачи.

Евгений (25 лет, в Германии проживает 12 лет). Испытуемый выделил важную для себя группу «Богатство», в которую включил «сундук», «ключ», «замок», «корону». При описании взаимосвязи символов тестируемый говорит: «В сундук я складываю денежки и запираю на ключ, чтобы никто не достал, – это самое ценное, это мое. Все остальное зависит от денег».

Обсуждение результатов и выводы

Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о существованиии различий в сложной иерархической структуре ценностей, в зависимости от механизмов

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

влияния людей друг на друга в условиях различных культур, в зависимости от форм коллективного поведения, закономерностей общения. Ценности имеют различные нюансы толкований, которые отражают вариации личностных смыслов. Так, познание понимается как самопознание, познание окружающего мира, познание смысла бытия, познание как психический процесс и т. д. Деньги понимаются как символ благосостояния, как символ власти и силы, как универсальное мерило всех ценностей (в том числе и духовных) – если ты умный, значит, можешь быть и богатым, деньги можно накапливать, тратить и экономить как энергию.

Результаты выявили тенденции в структуре картины мира личности в условиях различных культур. Такие ценности, как любовь, красота, познание, оказались базовыми в жизни людей в России, а материальное благополучие богатство, деньги основополагающими для русских эмигрантов. Конечно, нельзя утверждать, что для наших соотечественников в России, вопрос о материальном благополучии менее важен. Но, как говорится, «дома и стены помогают». И на первый план выступают эмоциональные проблемы, чувственный аспект жизни. Что же происходит у эмигрантов? «Борьба за выживание», адаптация в новой социальной среде изменили иерархию ценностей. Личностные критерии сместились в сторону бизнеса.

Выводы нашего небольшого исследования (см. описание опросов) еще раз подтвердили результаты исследований А. Л. Журавлёва о влиянии кризисных условий на смещение ценностей. «Как более значимые оцениваются именно те условия жизнедеятельности, которые ближе касаются личности, с которыми она реально взаимодействует. Об этом свидетельствует то, что значимость будущего детей (1-й ранг) стоит значительно выше, чем будущего общества (11-й ранг)» (Журавлёв, 2005).

Проведенное пилотажное исследование вскрыло основные проблемы в экспериментальном изучении ценностей в кросскультурном аспекте: многослойность и гибкость ценностно-мотивационной структуры, влияние сознательных и бессознательных компонентов на формирование образа Я, сложность адекватной качественной и количественной обработки полученной в эксперименте информации, а также организационные сложности – создание оптимальных и комфортных условий для подлинного самораскрытия испытуемых в условиях тестирования.

Литература

Афанасьева А. П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: Дис. … канд. психол. наук. М., 2002.

Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006.

Беженцы / Отв. ред. А. Г. Здравомыслов. М.: Рос. независимый Ин-т соц. и нац. проблем, 1993.

Журавлёв А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во ИПРАН, 2005.

Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1999.

Поршнев Б. Ф. Контрсуггестия и история (Элементарное социально-психологическое явление и его трансформации в развитии человечества) // История и психология. М., 1971.

Хрусталева Н. С. Психология эмиграции (Социально-психологические и личностные проблемы): Автореф. дис. … докт. психол. наук. СПб., 1996.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Экспериментальное исследование динамики форм мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему

С. Г. Елизаров

Курский государственный университет (Курск)
eas@kursknet.ru

В предлагаемой работе рассматриваются результаты экспериментального исследования динамических особенностей мотивационно-ценностной включенности малых (учебных) групп в социальную систему, понимаемую в качестве системы малых групп.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему; социальная система (система малых групп), форма мотивационно-ценностной включенности малой группы.

Динамичные процессы, происходящие в общественно-политической жизни современной России, привели к существенной трансформации мотивационно-ценностных оснований субкультуры современной молодежи, ее отношения к окружающей социальной действительности, к социальной среде и зачастую приводящей к нарушению образовательного пространства и осложняющей, в том числе, организацию учебно-воспитательного процесса как в традиционных, так и в новых для России поливариантных образовательных учреждениях, выступающих «трансляторами» (Андреева, 1994) социального опыта. В этой связи особое значение приобретают исследования взаимоотношений субъекта и социальной среды и, в частности, исследования способности субъекта включаться в жизнедеятельность окружающих его различных социальных сред – «социальных систем» (Сушков, 2002) на уровне «субъекта социальной активности» (Абульханова-Славская, 1980). Исследования такого рода до настоящего времени касались преимущественно вектора «личность–группа», в то время как исследования на уровне «малая группа – социальная среда» были либо представлены недостаточно, либо не представлены вовсе, хотя актуальность данного вопроса, неоднократно отмечалась в психологической литературе (Журавлёв, Юревич, 2009; Платонов, 1975; Рубинштейн, 2003).

Определенным вкладом в разработку данной проблемы может стать проведенный нами естественный формирующий эксперимент, целью которого являлось изучение динамики форм мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему (систему групп) (Елизаров, 2009). На практическом уровне решалась задача оптимизации взаимодействия первичного студенческого коллектива (студенческого психологического клуба) с социальной системой, элементом которой он является (в качестве таковой рассматривался коллектив Курского государственного университета). Объектом исследования являлся студенческий психологический клуб Курского государственного университета «Бумеранг» в составе студентов психологического факультета Курского государственного университета, в течение десяти лет являющийся экспериментальной научно-методической площадкой кафедры психологии КГУ и используемый в том числе в качестве экспериментальной формы осуществления студенческой психологической службы в Курском госуниверситете (автор является научным руководителем и одним из создателей клуба).

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

В соответствии с логикой экспериментального исследования (Дружинин, 2000; Кэмпбелл, 1980) были определены основные переменные, способы их контроля и измерения, а также способы обработки данных, полученных в результате контроля и измерения переменных. Независимая экспериментальная переменная в ходе осуществления исследования принимала значение реального взаимодействия студенческого психологического клуба «Бумеранг» с системой групп (социальной системой), элементом которой он являлся, в форме осуществления клубом экспериментальной студенческой психологической службы в Курском государственном университете. В качестве зависимой экспериментальной переменной выступала мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему. Замысел нашего исследования заключался в том, чтобы, помещая экспериментальную учебную группу в ситуацию ее взаимодействия с социальной системой и приводя в действие гипотетическую причину (вводя экспериментальный импульс), устанавливать гипотетическое следствие. Таким гипотетическим следствием является изменение компонентов и, следовательно, изменение формы мотивационно-ценностной включенности (Елизаров, 2009) экспериментальной группы в процессе реализации ею психологической службы в социальной системе (системе групп), элементом которой она является. Это будет являться также и выражением динамики мотивационно-ценностной включенности группы. Гипотеза эксперимента будет считаться доказанной в том случае, если посредством методического комплекса будут зафиксированы значимые различия между основными компонентами мотивационно-ценностной включенности экспериментальной группы на начальном и итоговом этапах формирующего эксперимента, т. е. гипотетическая причина (реализация экспериментальной группой психологической службы в вузе) будет количественно и качественно изменять гипотетическое следствие (выраженность компонентов мотивационно-ценностной включенности группы и, следовательно, ее форму) в экспериментальной ситуации ее взаимодействия с социальной системой. В качестве экспериментального плана применялся план с использованием экспериментальной группы и тестирования. Тестирование проводилось дважды – в начале эксперимента и после его окончания.

Все показатели мотивационно-ценностной включенности измерялись при помощи методического комплекса, включавшего в себя оригинальные и адаптированные применительно к цели исследования методики (Елизаров, 2009).

Для исследования мотивационного компонента мотивационно-ценностной включенности мы использовали разработанный нами «Опросник для изучения мотивации включения малой группы в социальную систему», позволяющий выявлять низкий, средний и высокий уровни мотивации включения малой группы в социальную систему. Для исследования ценностного компонента использовалась авторская методика диагностики значимости для группового субъекта тех или иных социально-психологических качеств группы (как ценностей), основой которой являлась «Карта-схема психолого-педагогической характеристики учебной группы» (Чернышев, Лунев, Сарычев, 2005). Обработка полученных данных посредством парного сравнения результатов оценки социально-психологических свойств малой группы также позволяла выделить негативную, отстраненную и позитивную выраженность ценностного компонента мотивационно-ценностной включенности малой группы. Структурную основу исследования социальной установки малой группы на ее взаимодействие с социальной системой, как компонента мотивационно-ценностной включенности малой группы, составляла методика, представляющая

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

собой набор из трех опросников, предназначенных для измерения всех компонентов установки. Для изучения интерактивного компонента нами применялся метод наблюдения с использованием специально разработанной его схемы, в качестве которой использовалась «Методика экспертной оценки взаимодействия учебной группы с социальной системой, элементом которой является группа», при разработке которой мы опирались на методику «Самооценка эмоционально-мотивационных ориентаций в межгрупповом взаимодействии» и «Методику для экспертной оценки взаимодействия» (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). Кроме того, для актуализации ситуации взаимодействия исследуемой группы с социальной системой мы считали необходимым использование моделирования ситуаций взаимодействия групп с социальными системами посредством разработанной нами авторской методики «Оценка психологического настроя учебной группы на взаимодействие с социальной системой», основанной на моделировании взаимодействия малой группы с социальной системой с помощью ранее разработанного аппаратурного прибора «Арка» (Чернышев, Лунев, Сарычев, 2005) путем введения ряда дополнительных процедур. В целом обозначенный методический комплекс позволил нам выделять негативную, отстраненную и позитивную выраженность каждого компонента мотивационно-ценностной включенности и соответственно определять ее тип, названный нами «форма мотивационно-ценностной включенности малой группы» (Елизаров, 2009).

Первоначальный замер позволил определить исходную форму мотивационно-ценностной включенности малой группы (студенческого психологического клуба) в социальную систему, с которой клубу предстояло взаимодействовать как элементу данной социальной системы, осуществляя экспериментальную студенческую психологическую службу. Установленной формой оказалась *отстраненно-позитивная форма* мотивационно-ценностной включенности малой группы. На данном этапе исследования студенческий психологический клуб «Бумеранг» можно было охарактеризовать как учебную группу, мотивационно направленную на взаимодействие с социальной системой – Курским государственным университетом, частью которого она только что стала. Несформированность групповых ценностных ориентаций, связанная с непродолжительным сроком существования группы, видимо, отразилась на отстраненности ценностей «Бумеранга» от системы ценностей, существующей в Курском госуниверситете. Временной фактор, по нашему мнению, лежит и в основе отстраненной выраженности психологического настроя на взаимодействие с коллективом КГУ, выявленного в процессе исследования. Информативным оказался анализ установочного компонента, интерпретировавшийся нами как индифферентное отношение клуба к нормам, целям и задачам социальной системы, элементом которой он недавно стал, сочетающееся с эмоциональной идентификацией группы с социальной системой и стремлением использовать будущее взаимодействие с ней в качестве средства достижения групповых целей (обрести высокий статус клуба в университете, представлять университет на различных уровнях и т. д.).

Проведенный итоговый замер позволил выявить определенные динамические изменения в выраженности компонентов мотивационно-ценностной включенности исследуемой группы в социальную систему. Установленной формой по результатам итогового замера оказалась *позитивная форма* мотивационно-ценностной включенности малой группы. Студенческий психологический клуб «Бумеранг» на итоговом этапе экспериментального исследования можно было охарактеризо-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

вать как группу, по-прежнему мотивационно направленную на взаимодействие с социальной системой, элементом которой он является. Сохранившаяся к завершению экспериментального исследования «отстраненная» выраженность соотношения групповых ценностных ориентаций с ценностями социальной системы, элементом которой являлся психологический клуб, по нашему мнению, связана с тем, что значительная разнородность ценностей, присущая вузу как социальной системе, в связи с его многотысячным количественным составом, а также наличием в структуре вуза большого числа различных его подразделений (факультеты, кафедры, студенческие группы и т. д.), имеющих собственные, хотя, возможно, и близкие друг другу структуры ценностей, обусловливает определенную «размытость» структуры ценностей социальной системы и, соответственно, ее «отстраненность» от структуры ценностей входящих в нее групп (в том числе и студенческой группы «Бумеранг»).

Также информативным оказался и анализ установочного компонента, что интерпретировалось нами как знание студенческим психологическим клубом норм «своей» социальной системы, разделение адекватно осознаваемых им целей социальной системы, положительное отношение к ее задачам, отсутствие выраженного эмоционального отношения к социальной системе, элементом которой являлся клуб, и готовность его к взаимодействию с ней. Анализ социальной установки на данном этапе оказался достаточно прогнозируемыми для нас в связи с успешностью деятельности клуба и эффективностью его взаимодействия с социальной системой, получившей высокую оценку и в рамках самой социальной системы, и за ее пределами. Несколько неожиданной оказалась отстраненная выраженность аффективного компонента социальной установки, не изменившаяся по сравнению с результатами начального замера. Мы связываем данное обстоятельство с уже упоминавшимися нами высокими оценками деятельности клуба, оказывающими значительное влияние, прежде всего, на эмоциональную сторону социальной установки как клуба в целом, так и его членов, что в сочетании с высокой эмоциональностью членов клуба (это в основном девушки) формирует положительную выраженность аффективного компонента установки в первую очередь в отношении своего клуба.

Несмотря на отстраненную выраженность ценностного компонента, выраженность реально осуществляемого взаимодействия «Бумеранга» с социальной системой, в отличие от первоначального замера, по результатам итогового замера оказалась позитивной.

Данное обстоятельство мы связываем с высокой эффективностью разработанных и внедренных в реальный образовательный процесс Курского государственного университета форм осуществления психологической службы, являющихся одновременно и реальными способами взаимодействия «Бумеранга» с социальной системой, элементом которой он является, как-то: психологические исследования, проводимые по поручению ректората и управления по воспитательной работе КГУ и на их основе разработка практических психологических рекомендаций, учитывающихся при планировании воспитательной работы на факультетах; мониторинг психологических условий жизнедеятельности студенческих групп и их членов; различные формы психологической профилактики (лекции для студентов, беседы и т. д.); творческие выступления членов клуба как в самом университете, так и в других учреждениях и организациях (прежде всего, молодежных) как полномочных представителей КГУ и т. д.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Анализ результатов, полученных в процессе проведения нами естественного формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие заключения:

1) динамические изменения форм мотивационно-ценностной включенности малой группы проявляются в изменении выраженности ее компонентов;
2) взаимодействие малой группы с социальной системой в форме реализации малой группой психологической службы в социальной системе, элементом которой она является, опосредует динамику мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.

Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Наука, 1994.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.

Елизаров С. Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему: опыт исследования. Курск: Изд-во Курск. ун-та, 2009.

Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии. М.: Прогресс, 1980.

Макропсихология современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлёва, А. В. Юревича. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.

Платонов К. К. О процессе самоукрепления коллектива // Коллектив и личность. М., 1975.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

Сушков И. Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе: Дис. … докт. психол. наук. М., 2002.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Сарычев С. В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.

Экспериментальное изучение влияния социально-психологической зрелости группы на нравственное самоопределение старшеклассников (в условиях совместной деятельности)

А. Н. Еремина

Курский государственный университет (Курск)
anastasija_8585@mail.ru

В статье рассматривается применение естественного и лабораторного эксперимента с использованием приборов-моделей совместной деятельности для определения социально-психологических механизмов влияния уровня развития учебной группы на нравственное самоопределение старшеклассников.

Ключевые слова: учебная группа, нравственное самоопределение, социально-психологическая зрелость, совместная взаимодействующая форма организации совместной деятельности, эксперимент, модели совместной деятельности.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Проблема исследования

Уровень социально-психологической зрелости учебной группы (далее группы) во многом определяет ее возможности в формировании представлений и поступков молодых людей. Вместе с тем роль группы в этом процессе в последнее время недооценивается. В то же время современными психологами отмечается трансформация системы ценностей и норм в индивидуальном и групповом сознании в конце XX – начале XXI в. и необходимость восстановления критериев нравственности в детских сообществах. В связи с этим весьма важным представляется исследование возможностей группы как связующего звена между личностью и основной организацией в нравственном самоопределении молодого поколения. Изучение уровня развития группы с помощью метода опроса недостаточно. Необходима актуализация параметров социально-психологической зрелости в ситуации жизнедеятельности методом моделирования совместной деятельности в естественном формирующем эксперименте.

Теоретические основания решения проблемы

Согласно параметрической концепции Л. И. Уманского, А. С. Чернышева и др., социально-психологическая зрелость группы актуализируется и динамично функционирует только в ее жизни и деятельности. Уровень социально-психологической зрелости группы определяется по состоянию параметров, которые составляют три блока: 1) «общественный» блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и профессионально-деловую сферы групповой жизнедеятельности; 2) «личностный» блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими три стороны сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы; 3) блок общих качеств (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая активность, интергрупповая активность). Значительные возможности обогащения влияния группы на индивидов заложены не только в содержании, но и в формах организации совместной деятельности (ФОСД, по Л. И. Уманскому). Интенсивность коллективообразования нарастает при переходе от совместно-индивидуальной к совместно-последовательной форме организации совместной деятельности и достигает максимума при совместно-взаимодействующей форме (Уманский, 1980; Чернышев, 2007).

Социально-психологическая зрелость группы может быть отнесена к внешним детерминантам нравственного самоопределения индивида. В достаточный минимум элементов нравственного самоопределения входят представления о нравственности, морали, нравственные ориентации, нравственные стратегии и оценка явлений окружающего мира (Воробьева, 2010). Кроме того, исследователями подчеркивается основополагающее значение нравственного идеала в личностном становлении юношей (Божович, 1997; Воловикова, 2005).

Процедура и методы исследования

При исследовании влияния социально-психологической зрелости группы на нравственное самоопределение старшеклассников мы выдвинули гипотетическое положение о том, что ведущими социально-психологическими механизмами

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

детерминации нравственного самоопределения старшеклассников является высокое развитие таких параметров учебной группы, как «направленность активности» и «организованность», оптимальное сочетание группового и индивидуального сознания, а также приоритет совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности.

Исследование осуществлялось в оздоровительном детском лагере «Орленок» и областной школе молодежных лидеров «Комсорг» летом 2009 г., работающих на одной и той же базе. «Комсорг» ориентирован на работу со школьными активистами и лидерами. Жизнедеятельность в нем характеризуется широким «веером деятельности» (А. С. Чернышев) и применением технологий психологической поддержки личности и группы, разработанных сотрудниками психологической лаборатории Курского государственного университета А. С. Чернышевым, С. Г. Елизаровым, А. В. Корневым, Ю. Л. Лобковым, С. В. Сарычевым и др. (Чернышев, 2007). В лагерь «Орленок» дети приезжают по социальным путевкам. Педагогический отряд состоит из практических психологов и педагогов. При организации смены 2009 г. внедрялись некоторые традиции и формы работы «Комсорга».

Уровень социально-психологической зрелости группы измерялся с помощью опросника «Карта-схема психолого-педагогической группы школьников», разработанного Л. И. Уманским, А. С. Чернышевым, А. Н. Лутошкиным и др. (Чернышев, 2003), а состояние нравственного самоопределения с помощью опросника «Нравственное самоопределение личности», предложенного А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко (Журавлёв, Купрейченко, 2007). Для проверки надежности эмпирических данных о социально-психологической зрелости исследованных учебных групп и проявлении нравственных стратегий использовался естественный эксперимент.

В качестве независимых экспериментальных переменных выступали наиболее эффективная для личностного и группового развития совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности и социально-психологическая зрелость группы. Состояние нравственного самоопределения являлось зависимой экспериментальной переменной. Совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности легла в основу организации значительной части «веера деятельности».

В наиболее «чистом» виде данная форма организации совместной деятельности была представлена в маршрутной игре, в основу которой легла модель туристского многоборья (Экспериментальное исследование, 1971). С учетом возможностей базы учебного центра, нами были изменены некоторые этапы многоборья. В программу эстафеты входили следующие этапы: «Арка»; «Паутина»; «Беседка»; «Песня»; «Лыжи»; «Танкер»; «Сороконожка». В эстафете приняли участие 14 отрядов. Надежность полученных данных обеспечивалась сопоставлением данных полученных в естественном эксперименте с данными лабораторного эксперимента (результатами работы на «Арке») (Чернышев, Лунев, Сарычев, 2005).

Результаты исследования

В исследовании выявлены группы разного уровня социально-психологической зрелости: ассоциации, кооперации и коллективы (по терминологии Л. И. Уманского), которые отличаются по проявлению в них направленности и организованности и их влиянию на нравственное самоопределение индивидов.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

В ходе эмпирического исследования установлена связь между критериями нравственного самоопределения и параметрами социально-психологической зрелости группы, причем наиболее сильная связь с групповыми параметрами «организованность» и «направленность активности».

В группах высокого уровня социально-психологической зрелости для индивидов характерны более осознанные и содержательные представления о нравственности. В этическом поведении они считают необходимым придерживаться стратегии обязательности соблюдения нравственных норм и проявления активности. Однако они не определились по поводу необходимости взаимности в нравственном поведении. У них преобладает миросозидательная и гуманистическая ориентация личности, им не свойственна эгоцентрическая ориентация.

В группах среднего уровня социально-психологической зрелости наблюдается фрагментарность нравственных представлений, противоречие между представлениями о нравственности и этическим поведением. Для большинства членов таких групп характерна группоцентрическая ориентация личности.

В группах низкого уровня социально-психологической зрелости представления индивидов о нравственности мало осознанны, отсутствует единство мнений по поводу нравственности. Хотя в целом они считают нравственные нормы обязательными для соблюдения, реальное этическое поведение часто противоречит моральным требованиям.

Заключение

а) Представления о нравственности, а также их проявление в поведении различаются в группах разного уровня социально-психологической зрелости;
б) различные групповые параметры оказывают дифференцированное влияние на нравственное самоопределение личности: приоритетное значение имеют «организованность» и «направленность активности», в меньшей мере «интеллектуальная коммуникативность» и «психологический климат»;
в) группы высокого уровня развития способны быть субъектами организации совместной деятельности при наиболее сложной, но эффективной ее форме – совместно-взаимодействующей.

Литература

Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, 1997.

Воробьева А. Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП РАН, 2010.

Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.

Еремина А. Н., Корнев А. В. Использование аппаратурной методики «Беседка» при отборе спортсменов в команду // Материалы IV Международной науч.-практ. конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». М., 2010. С. 336–339.

Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. С. 480.

Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. С. 160.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Сарычев С. В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С. 190.

Чернышев А. С., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В., Скурятин В. И. Социально-одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007.

Чернышев А. С., Гребеньков Н. Н., Корнев А. В., Сарычев С. В. Компьютерная экспресс-психодиагностика личности и коллектива школьников: Учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2003.

Экспериментальное исследование групп школьников / Л. И. Акатов и др. // Ученые записки. Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. 1971. Т. 88. С. 20–29.

«Повинуемость» как предмет социально-психологического исследования (повторение эксперимента А. Поскоцила в России)

Р. В. Ершова

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» (Коломна)
erchovareg@mail.ru

В статье представлены результаты первого в России повторения эксперимента Артура Поскоцила, посвященного исследованию феномена подчинения легитимному авторитету у студентов. Описывается экспериментальная процедура, анализируются ситуационные и личностные факторы, влияющие на степень готовности студентов выполнить абсурдное задание преподавателя.

Ключевые слова: эксперимент, повинуемость, легитимный авторитет, абсурдный тест.

Время от времени мы сталкиваемся с ситуациями, в которых бывает трудно ответить отказом на прямое требование конкретного человека, особенно если этот человек оказывается легитимным авторитетом (представителем власти). Данное явление называется подчинением или повинуемостью (термин А. Я. Воронова, 1995). Подчиняясь, субъект делает то, о чем его попросили или то, что ему приказали, не имея на это какого-либо внутреннего желания или согласия. Повинуемость – вполне повседневное явление: дети уходят играть в комнату, если родители им приказали это; учитель в школе считает, что ребенок плохо себя ведет и наказывает его, говоря при этом, чтобы он стоял рядом с партой, пока учитель не разрешит ему сесть; преподаватель принимает экзамен в совершено неприемлемой для студентов форме только потому, что он является легитимным авторитетом для них. В окружающей действительности можно найти множество примеров, демонстрирующих безропотное подчинение несправедливым требованиям представителя власти.

После эксперимента, направленного на изучение феномена повинуемости, С. Милграм сделал вывод о сильном влиянии ситуационных факторов на поведение такого рода. Исследователь указывал на то, что «подчинение может быть глубоко укоренившейся наклонностью, побуждением, превосходящим по силе этическое воспитание, сострадание и нормы социального поведения» (Милграм, 2001).

Психологический анализ ситуации обучения показывает, что она построена таким образом, что преподаватель влияет или должен влиять на поведение уче-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ника, тот, в свою очередь, занимает подчиненную позицию, предписываемую ему его ролью. Как показал в А. Поскоцил (Poskocil, 1977), исследуя повинуемость студентов американских колледжей и университетов, в традиционной модели обучения нарушение ролевого поведения участников взаимодействия может привести к снижению качества восприятия и понимания информации. В этом эксперименте А. Поскоцил получил данные, подтверждающие выводы С. Милграма о том, что люди являются намного более послушными, чем полагают, ему также удалось доказать, что образовательное учреждение – это уникальное место, тесно связанное с повиновением, где в значительной степени формируется послушный гражданин. Анализ психологической литературы, посвященной изучению феномена повинуемости, показал, что чаще всего авторы научных публикаций оперируют результатами, полученными американскими исследователями (Милграм, 2001; Зимбардо, 2000; Аш, 1955; Шериф, 1936; и др.). При этом известно, что этнокультурные особенности могут существенно влиять на степень подчинения авторитету. До настоящего времени в литературе практически отсутствовали сведения об особенностях повинуемости российских респондентов.

Эксперимент, проведенный нами на базе Московского государственного областного социально-гуманитарного института был направлен на расширение представлений о границах подчинения легитимным авторитетам в ситуации вузовского обучения. Мы хотели проверить, в какой степени студенты готовы подчиниться авторитету преподавателя, предлагающего им выполнить абсурдный экзаменационный тест.

В основу исследования лег эксперимент А. Поскоцила и ситуативные переменные С. Милграма, использованные в эксперименте, изучающем феномен подчинения. Целью исследования было выяснение степени влияния личностных (самооценка, уровень притязаний, особенности личности) и ситуативных (проводит ли тестирование знакомый преподаватель, или незнакомое студентам лицо, выступающее от имени преподавателя) переменных на проявления повинуемости студентами.

В качестве методов исследования использовались наблюдение, диагностические методики: 16-факторный личностный опросник Кэттелла, самооценочный тест Дембо–Рубинштейн, анкета, позволяющая выявить уровень притязаний в учебной деятельности; естественный эксперимент. Для анализа полученных данных были использованы методы математико-статистической обработки (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена).

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе была проведена диагностика личностных особенностей студентов, разработан «абсурдный тест», спланирована экспериментальная процедура. Второй этап включал в себя собственно эксперимент. Третий был посвящен анализу и обсуждению результатов.

Эксперимент был спланирован следующим образом. В начале учебного семестра студенты (участники исследования) были предупреждены о том, что в конце семестра им предстоит написать контрольный тест, который прямым образом повлияет на экзаменационную оценку по дисциплине, они получили и примерный перечень тестовых заданий, которые, по заверению педагога, должны были войти в итоговый контроль знаний. Чтобы варьировать переменную известный/неизвестный преподаватель, было проведено две серии тестирования в двух учебных группах.

В первом варианте эксперимента тестирование в группе проводил совершенно незнакомый педагог, который сообщил студентам, что действует по просьбе их непосредственного преподавателя. Во втором варианте – преподаватель данной

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

дисциплины сам проводил итоговый тест, в третьей серии преподаватель проводил тестирование индивидуально с каждым студентом.

Исследованием было охвачено 114 студентов педагогического вуза – 38 юношей и 76 девушек в возрасте от 17 до 22 лет. В первой серии эксперимента по предмету «Организационное поведение» тестировалась группа, состоящая из 41 человека – 12 юношей и 29 девушек в возрасте 19–20 лет. Во второй серии тест по «Общей психологии» выполняла группа, состоящая из 53 человек – 22 юноши, 31 девушка в возрасте 17–19 лет. В третьей серии при индивидуальном собеседовании с преподавателем по предмету «Управление персоналом» на вопросы теста отвечали 20 человек – 16 девушек и 4 юноши. Время выполнения задания было ограниченным: на 25 вопросов давалось 25 мин.

Задания в тестах были абсурдными, абсолютно не связанными с дисциплиной, по которой студенты должны были сдавать итоговый тест (например, какого цвета учебник по психологии, сколько звезд в созвездии Ориона и др.), один вопрос был на португальском языке. В обеих сериях студенты находились под постоянным присмотром преподавателя, задачей которого было регулировать процесс тестирования, отвечать на появляющиеся вопросы, например, следующим образом: «Если в тесте вам что-то кажется некорректным, вы можете отказаться от его выполнения».

Результат эксперимента оказался неожиданным: все студенты, хотя и демонстрировали признаки напряженности, фрустрированности, недовольства, несогласия с содержанием предметного теста, выполнили его до конца. Некоторые выказывали свое несогласие и тревожность с помощью относительно безопасной в экзаменационной ситуации поведенческой модели – вопросов. Интересным кажется само содержание задаваемых испытуемыми вопросов. В первой группе студенты интересовались, не перепутаны ли тесты, точно ли они относятся к предмету, по которому проводится тестирование, когда вернется их педагог. Как только выяснилось, что проводящий тестирование преподаватель неспециалист в области сдаваемой дисциплины «Организационное поведение», вопросы практически прекратились.

Во второй экспериментальной серии, на протяжении первых 10 минут тестирования в аудитории сохранялась тишина, студенты переживали шок от полученных заданий, к середине отведенного для экзамена времени стали появляться вопросы: как правильно оценить цвет учебника, если, помимо белого и синего цветов, на обложке есть еще разноцветная фотография, как правильно представить ответ на вопрос о расстановке знаков препинания во фразе на неизвестном языке: нужно ли предварительно переписать предложение на листок, можно ли заменить иностранные слова их символическими обозначениями; может ли быть два правильных ответа, какое отношение к общей психологии имеет вопрос про звезды. Поскольку прямых отказов от тестирования зафиксировано не было, в качестве признаков скрытого, закамуфлированного неповиновения и протеста мы рассматривали вопросы, задаваемые студентами.

После сравнения результатов двух серий с использованием t-критерия Стьюдента статистически значимой разницы в степени проявления подчиненного поведения в двух группах студентов обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что сама ситуация обучения несет в себе характеристики, заставляющие принимать определенные роли: преподавателей – демонстрировать безграничную власть, студентов – не менее безграничное подчинение (это так называемые субъект-объектные отношения, которые реализуются при традиционном обучении). Ф. Зимбардо (Зимбардо, 2000) связывал причину подобного поведения с тем, что в стрессовой

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ситуации (а итоговое тестирование, безусловно, относится к таковой) человек испытывает беспокойство и теряет способность мыслить рационально. В то же время растет стремление как можно скорее покончить с неприятной ситуацией, а это можно сделать, лишь завершив тестирование. Большую роль здесь играют и два вида социального влияния: нормативное и информационное. Нормативность подразумевает внешнее принятие превалирующего в группе стандарта. Информационное влияние предполагает, что, оказавшись в трудной ситуации, не будучи уверенными в том, что именно следует сейчас делать, субъект предпочитает следовать примеру окружающих и положиться на то, что человек, знающий больше (например, преподаватель), подскажет верный путь. Постэкспериментальное интервью со всеми испытуемыми подтвердило наше предположение. На вопрос «Что заставило вас до конца выполнить абсурдный тест?» студенты отвечали: «Так сказал преподаватель; нужно было сдать экзамен; преподаватель главный, он решает, что делать; тест написать проще, чем сдавать устный экзамен».

Корреляционный анализ Спирмена позволил обнаружить лишь 4 личностные характеристики, которые положительно прокоррелировали с повинуемостью. Это факторы I (жесткость–чувствительность); B (интеллект); O (спокойствие–тревожность); Q1 (консерватизм–радикализм). Такие личностные переменные, как самооценка и уровень притязаний, не обнаружили значимой связи с подчиненным поведением студентов. Это свидетельствует о том, что более высокую степень повинуемости, скорее всего, будут демонстрировать сверхосторожные, зависимые, чувствительные (I), неуверенные в себе, обеспокоенные, с выраженным чувством долга (O), склонные к экспериментам (Q1) студенты с высокими общими умственными способностями (B).

Отметим, что нами была проведена еще и третья серия эксперимента, в которой тестирование проходило с каждым студентом по отдельности. На этот раз в качестве испытуемых выступили студенты-психологи 5 курса (всего 21 человек), все они были знакомы с экспериментами С. Милграма. Более того, 10 человек из них принимали участие в семинарах А. Воронова по проблеме деструктивной повинуемости легитимным авторитетам и присутствовали на лекции С. Ливина, посвященной исследованиям научного наследия С. Милграма. В этой выборке всего одна студентка (она была первой) отказалась выполнить тестовое задание и выбрала устный экзамен. Остальные сделали тест до конца. В постэкспериментальном интервью многие признались, что чувствовали подвох, но сила авторитета педагога оказалась сильнее сомнений.

Таким образом, можно констатировать, что степень влияния личностных особенностей на подчиненное поведение весьма невелика, а решающее значение на феномен повинуемости оказывает сама ситуация, требующая от индивида неуклонного выполнения возложенной на него роли, даже если эта роль связана с абсурдными действиями. Ведущими характеристиками ситуации, определяющими подчиненное поведение у студентов являются:

- восприятие ситуации экзамена как проблемной, но необходимой в процессе обучения;
- восприятие фигуры преподавателя как легитимного авторитета, со всеми атрибутами его неподдельности;
- наличие нормативного и информативного влияния со стороны преподавателя и членов группы.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

P. S.: В начале марта 2009 г. на семинаре городских и районных психологов мы попросили их сделать прогноз на выполнение абсурдного теста студентами. Ответы варьировались от 40 до 80%. После нашего доклада многие усомнились в достоверности полученных данных и высказали предположение, что в школе, особенно в подростковых классах, нам бы вряд ли удалось добиться такой высокой степени подчинения.

Литература

Воронов А. Я. Повинуемость: эксперимент и жизнь // Учительская газета. 1995. 14 февраля. С. 13.

Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.

Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000.

Asch S. E. Opinions and social pressure // Scientific American. V. 193. 1955. P. 31–35.

Poskocil A. The College Classroom as a Learning Environment // Teaching Sociology. V. 4. № 4 (July, 1977).

Sherif M. The Psychology of social norms. N. Y.: Harper and Brothers, 1936.

Различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов

Е. М. Караваева, В. Г. Печерский, Д. Е. Иванов

Саратовский государственный социально-экономический университет (Саратов)
cosmosbio@yandex.ru

В работе с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда проведено сравнительное исследование показателей социально-психологической адаптации у студентов и старшеклассников. Установлено, что имеются достоверные различия у студентов и студенток. Выявлено, что показатели социально-психологической адаптации различаются у студентов и школьников.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, школьники, студенты, гендерные различия.

Введение

В период обучения молодой человек должен не только приобрести определенный объем положенных программой знаний и умений, но и подготовиться к дальнейшей жизни в обществе. Вряд ли кто-нибудь станет спорить с тем, что для этого нередко оказываются более важны не только знания как таковые, а умения строить гармоничные отношения с другими людьми, находить свое место в социуме.

Социально-психологическую адаптацию обычно рассматривают как приспособление личности к условиям социальной сферы. Это интегрированный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные психосоциальные функции: адекватно воспринимать окружающую действительность, строить оптимальную систему отношений и общения с окружающими; быть способным к труду, обучению, изменять свое поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Важнейшим средством достижения социально-психологической адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка. Основные проявления же ее – взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность.

Гипотеза исследования состояла в следующем: 1. Существуют различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов. 2. Имеются гендерные особенности социально-психологической адаптации.

Целью настоящей работы является изучение особенностей социально-психологической адаптации у школьников и студентов первокурсников.

Для проверки гипотезы были поставлены следующие задачи: 1. Провести сравнительное изучение показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов. 2. Выявить гендерные различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и школьниц. 3. Изучить гендерные различия показателей социально-психологической адаптации у студентов и студенток.

Процедура и методы исследования

В работе использовали методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Фетискин и др., 2002). Исследование показателей социально-психологической адаптации проведено у 52 студенток и 31 студента Саратовского государственного социально-экономического университета в возрасте 17–18 лет. Исследование проводилось также у 30 старшеклассниц и 14 старшеклассников (10 и 11 классы МОУ «СОШ № 5 им. В. Хомяковой» г. Энгельса, возраст – 16–17 лет). Рассчитывали следующие интегральные показатели: адаптация, самоприятие, приятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию. Корреляционный анализ проводили у 31 студента и студентки; 30 школьниц и 14 школьников.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы Statistica 6.0. Достоверность различий результатов оценивали с помощью критерия Манна–Уитни. *Корреляция* между значениями была оценена с использованием *критерия Спирмена*.

Результаты исследования

Установлено, что имеются достоверные различия между шкалами «адаптация» у юношей и девушек. У студентов уровень социально-психологической адаптации был выше, чем у студенток ($p<0,05$). Аналогичная закономерность наблюдалась для интегральных показателей «эмоциональная комфортность» ($p<0,05$) и «стремление к доминированию» ($p<0,001$). Статистически достоверных различий между показателями «интернальность», «приятие других» и «самоприятие» у студентов и студенток не обнаружено (таблица 1).

Установлена достоверно значимая положительная связь между шкалами «адаптация» и «стремление к доминированию» у студентов ($r_s = 0,510$; $p<0,01$) и студенток ($r_s = 0,420$; $p<0,05$). Между показателями шкал «адаптация» и «эмоциональная комфортность» также показана положительная корреляция у юношей ($r_s = 0,706$; $p<0,001$) и девушек ($r_s = 0,749$; $p<0,001$). Обнаружены гендерные различия при изучении корреляций между показателями шкал «эмоциональная комфортность» и «стремление к доминированию». Так, у юношей имелась достоверная по-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ложительная корреляция ($r_s = 0,417$; $p<0,05$), а у девушек достоверной корреляции не найдено.

Показатели социально-психологической адаптации достоверно не различались у школьников и школьниц.

Установлены достоверные различия величин показателей «адаптация» и «стремление к доминированию» у студентов и старшеклассников (таблица 1). Между показателями шкал «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность» и «интернальность» достоверных различий не выявлено.

У студенток и школьниц достоверно различались только показатели шкалы «самоприятие» ($p<0,01$).

Определена достоверно значимая положительная связь между шкалами «адаптация» и «стремление к доминированию» у школьниц ($r_s=0,44$; $p<0,05$), а у школьников достоверной корреляции не найдено. Между показателями шкал «адаптация» и «эмоциональная комфортность» показана положительная корреляция у школьников ($r_s=0,644$; $p<0,05$). У школьниц достоверной корреляции не обнаружено.

Таблица 1

Средние значения показателей социально-психологической адаптации у студентов и школьников (%)

Группы обследованных	Адаптация	Самоприятие	Приятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию
студенты	72	81	70	73	73	67
студентки	66*	84	71	66*	68	52***
школьники	67•	82	77	65	79	57••
школьницы	64	76××	67	63	66	53

Примечание: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$; *** – $p<0,001$; * – достоверность различий между студентами и студентками; • – достоверность различий между студентами и старшеклассниками; × – достоверность различий между студентками и школьницами.

В последние десять лет проблема адаптации студентов и школьников привлекает внимание многих исследователей (Богданов, 2009; Зайцев, Бугова, 2009; Зайцева, 2009; Кузьмина, 2006; Литвиненко, 2006; Пакулина, 2004; Петров и др., 2009; Томкив, 2008; Украинец, 2007; Цуканова, 2006). В статьях раскрываются особенности социально-психологической адаптации студентов различных курсов и школьников к условиям обучения, выявляются трудности адаптационного процесса, их причины и возможные пути преодоления. Поддержка обучающихся рассматривается как главный фактор развития и их дальнейшей успешности.

С. А. Пакулиной (2004) в ходе исследования процесса адаптации выявлено, что доля студентов с высоким уровнем коэффициента адаптированности и индексом адаптивности увеличивается от первого к третьему курсу и составляет 25–30%, низкий уровень (дезадаптация) стабилен и составляет 5–8%. Среднее значение коэффициента социально-психологической адаптированности студентов на первом курсе имеет средний уровень выраженности (42 балла), но ниже, чем на втором курсе (44 балла). Высокий уровень социально-психологической адаптированности составляет на первом курсе – 61% (высокие показатели «принятие себя», «принятие других», «эмоциональный комфорт»), на втором – 62% (снижение показателя «уход от проблем», увеличение показателя «ожидание внутреннего

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

контроля»), на третьем – 89% (высокие показатели «доминантность», «ожидание внутреннего контроля»). Результаты по шкале «ожидание внутреннего контроля» у первокурсников ниже, чем у студентов второго курса, а по шкале «доминантность» они одинаково низкие как на первом, так и на втором курсах. Полученные данные указывает на высокую активность протекания процесса адаптации на втором, а не на первом курсе обучения. На третьем курсе высокий уровень коэффициента адаптированности (50 баллов) обеспечивается высокими показателями «ожидания внутреннего контроля» и «доминирование», что в целом доказывает V-образную кривую адаптационного процесса. Таким образом, средний и высокий уровень коэффициента адаптированности обеспечивается саморегуляцией, позитивными эмоциональными свойствами личности.

Адаптивно-защитный комплекс рассматривается С. А. Пакулиной как фактор развития адаптивных способностей, в котором использование высших психологических защит с коэффициентом напряженности в пределах нормы определяет конструктивную стратегию адаптации, использование низших психологических защит – приспособительную стратегию.

В. М. Кузьминой (2006) в процессе исследования выявлены особенности социально-психологической адаптации городской и сельской молодежи в период обучения. Установлена взаимосвязь между уровнем социально-психологической адаптации и уровнем тревожности, субдепрессии, креативности, типами саморегуляции.

А. П. Цукановой (2006) показано, что толерантность является необходимым условием реализации адаптивных механизмов личности студентов, которые проявляются на уровне личностных характеристик. Адаптивность как личностная характеристика актуализирует личностный и эмоциональный компоненты, проявляющиеся в поведении, и включает – принятие себя, принятие других, внутренний контроль, доминирование, эмоциональный комфорт, нервно-психическую устойчивость. Адаптивность и толерантность, не обнаруживая прямой зависимости, имеют сложную систему взаимной обусловленности через такие личностные характеристики, как смелость, принятие других и себя. Дезадаптивность приводит к усилению интолерантности, особенно в «стремлении подогнать партнера под себя». Дезадаптивность проявляется в непринятии себя и других, внешнем контроле, эскапизме. Эмоциональный компонент изучаемых явлений определяется динамикой эмоциональных переживаний, которые являются субъективными индикаторами эффективности процесса адаптации и характеризуются эмоциональным дискомфортом, враждебностью, раздражением, эмоциональной лабильностью, депрессивностью, невротичностью, нервно-психической неустойчивостью. Интолерантность обнаруживает взаимозависимость с агрессивностью, проявляясь через личностный и эмоциональный компоненты, играет системную роль и определяет возможные пути формирования толерантности в процессе взаимодействия.

Заключение

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что существуют особенности показателей социально-психологической адаптации студентов первого курса в зависимости от пола. У старшеклассников имеются гендерные различия в корреляциях между шкалами «адаптация», «стремление к доминированию» и «эмоциональная комфортность». Показатели социально-психологической адаптации различаются у студентов и школьников. По сравнению со школьниками

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

у студентов более высокие показатели шкал «адаптация» и «стремление к доминированию».

Литература

Богданов Е. Н. Специфика социально-психологической адаптации студентов в системе негосударственного образования // Прикладная юридическая психология. 2009. № 3. С. 29–36.

Зайцев А. А., Бугова Г. В. К вопросу оптимизации адаптации студентов к процессу обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Серия «Психолого-педагогические науки». 2009. № 4. С. 31–36.

Зайцева Н. К. Особенности социально-педагогической адаптации студентов в условиях учебно-научно-педагогического комплекса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 55–58.

Кузьмина В. М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: Дис. … канд. психол. наук. Курск, 2006.

Литвиненко Н. В. Типичные проблемы социально-психологической адаптации старших школьников // Социальная педагогика: диалог теории и практики: материалы Международной науч.-практ. конференции / Под ред. Т. А. Морозовой-Дорофеевой, Н. П. Кириленко, Т. Н. Черняевой. Саратов: Научная книга, 2006. С. 88–91.

Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2004.

Петров В. Н., Ракачев В. Н., Ракачева Я. В., Ващенко А. В. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 117–121.

Томкив Е. Л. Взаимосвязь социальных значений и ценностей: к проблеме социальной адаптации личности студента // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 4. С. 185–187.

Украинец О. В. Социально-психологические аспекты адаптации детей школьного возраста к обучению в школе // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2007. Т. 8. № 8. С. 45–47.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Цуканова А. П. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности (на примере студентов): Дис. … канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.

Саморегуляция группы как фактор ее субъектности и социально-психологической зрелости и ее изучение в эксперименте

А. В. Корнев

Курский государственный университет (Курск)
anatolkornev@mail.ru

Для описания групповых состояний, по нашему мнению, достаточно трех факторов: организованности, нравственности группы и саморегуляции группы. В этих координатах мы получаем в самом простейшем виде восемь крайних и шесть узловых типов групп, которые включают в себя описанные в стратометрической (Петровский, 1979) и параметрической

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

(Уманский, 1980; Чернышев, 1980) концепциях. Кроме этого, появляются типы групп, отсутствующие в указанных подходах.

Ключевые слова: саморегуляция группы, надежность группы, стрессоустойчивость группы, социально-психологическая зрелость, эксперимент, модели совместной деятельности.

Проблема исследования

Л. И. Уманский, обозначая основные параметры группы, отметил: «…мы предполагаем, что группу школьников и студентов следует оценивать по критериям нравственной направленности, подготовленности, организационному единству и психологической коммуникативности, что именно эти параметры являются необходимыми и достаточными для характеристики уровня развития группы как коллектива и определения меры ее общественной активности» (Уманский, 1971). Однако в дальнейших работах число параметров было значительно увеличено (Уманский, 1980).

Организованность как параметр группового развития достаточно полно разработана А. С. Чернышевым и не нуждается в детальном обосновании. Это один из основных параметров в концепции Уманского–Чернышева. Доказано, что он несет основную нагрузку среди других параметров. В работах аспирантов А. С. Чернышева было доказано, что уровень социально-психологической зрелости (параметры организованность и направленность активности) детерминирует самоопределение личности (Гулякина, 2000), личностное развитие в условиях совместной деятельности, эффективность лидерства в напряженных ситуациях совместной деятельности, интеллектуальную коммуникативность – эффективность совместной деятельности по решению интеллектуальных задач в совместно-взаимодействующей и совместно-индивидуальной формах организации деятельности.

В настоящее время многие психологи проявляют повышенный интерес к проблемам нравственности и нравственного самоопределения. Появилось много работ таких ученых, как А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко, К. А. Абульханова-Славская, Д. И. Фельдштейн, М. И. Воловикова, Т. Ю. Базаров, Л. Г. Дикая, а также их последователей: А. Е. Воробьева, А. Н. Еремина и др. Таким образом, нравственность занимает достойное место в психологии.

Менее изученным является саморегуляция группы. Хотя имеется много работ по саморегуляции личности (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова,Н. Н. Ярушкин и др.), но нам неизвестны работы по саморегуляции группы. Поэтому крайне актуально изучение этого вопроса. Имеются близкие к теме работы по самоуправлению группы (Л. И. Акатов, В. А. Гребеньков), надежности группы (С. В. Сарычев), ее стрессоустойчивости (В. Я. Подорога). Наиболее фундаментальная работа выполнена С. В. Сарычевым, который исследовал надежность группы в экстремальных условиях на протяжении более чем двадцати лет. Несомненно, в этих работах в неявной форме затрагиваются вопросы саморегуляции группы, и в нашем исследовании они выступают в качестве основных социально-психологических механизмов.

Группа, рассматриваемая как субъект деятельности, по существу представляет собой функциональную систему – субъект саморегуляции. А. Л. Журавлёв отмечает: «„коллектив как субъект управления (воздействия)“ рассматривается… как социальная единица, обладающая способностью к реальному управлению и самоуправлению». И далее: «…чрезвычайно трудно объяснить, почему в истории психологических исследований изучение деятельности складывалось именно таким образом, что главная ее особенность, которую выделил С. Л. Рубинштейн, – совмест-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ная *деятельность субъектов* – не только долгие годы подробно не исследовалась, но нередко даже не учитывалась и не предполагалась как таковая на стадии организации исследований субъекта деятельности» (Журавлёв, 2005, с. 150).

Теоретический анализ позволил выделить две основные стратегии реагирования группы на угрозу нарушения групповой целостности, влияющие на актуализацию механизмов: а) *организационно-деятельностная стратегия* и б) *стратегия когнитивно-аффективного переструктурирования ситуации*.

Наряду с общими проявляются специфические механизмы, которые проявляются при решении одних задач и отсутствуют при решении других. Наиболее ярко механизмы саморегуляции проявляются в условиях неопределенности. В такой ситуации в группе необходимо соблюдение следующих условий.

1 Единство действий. Здесь важно как группа реагирует на деструктивность поведения некоторых членов группы. В качестве факторов влияющих на способность группы сохранить организацию выделяют: человеческий, ситуативный, деловой и организационный факторы.
2 Единство мнений. Оно создает психологическую атмосферу необходимую для функционирования группы и решает проблему лидерства.
3 Совпадение «образа группы» и индивидуального образа «я в группе».
4 Гибкость адаптации при смене форм организации.
5 Динамичность эффективности деятельности при изменении мотивации групповой деятельности.

Организованность выступает в качестве предпосылки активности организации, «наиболее полного использования ее возможностей, гибкости и обогащения функций всех ее участников» (Чернышев, 1980). Организованность, как один из основных параметров группы, содержит в себе основной социально-психологический механизм саморегуляции – способность к самоорганизации, которая проявляется в совпадении личного и группового вариантов организационных отношений в группе. Другим механизмом является поддержание психологического климата группы на определенном уровне. Благоприятная психологическая атмосфера, несомненно, цементирует группу. Необходимо наличие в группе коллективного чувства потенциала группы, перспективности самого ее существования. Часто временно создаваемые группы продолжают свое существование после выполнения целевой функции именно благодаря этому свойству. Третьим механизмом саморегуляции выступает коммуникативность (интеллектуальная, эмоциональная и волевая) – способность группы быстро и легко находить общий язык. Здесь происходит осознание и реализация того, что неосознанно может происходить при формировании психологической атмосферы. Групповые нормы и ценности являются четвертым механизмом саморегуляции группы.

Все механизмы проявляются в совокупности, интегрированно и, несомненно, оказывают взаимовлияние, усиливая или ослабляя эффективность процесса саморегуляции, поэтому динамизм соотношения перечисленных выше механизмов также выступает в качестве механизма саморегуляции.

Процедура и методы исследования

Первоначально нами была сделана попытка повторить групповой сенсомоторный интегратор (Чернышев, 1988), но практика показала, что возможности этого

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

прибора не реализуют необходимых для наблюдения и фиксации механизмов саморегуляции. Поэтому в 2003 г. нами был разработан прибор для изучения социально-психологических механизмов саморегуляции группы GOAL (цель), который позволяет изучать не только сенсомоторную согласованность, но и интеллектуальные свойства группы, а самое главное – механизмы и процесс саморегуляции. Перед началом работы испытуемые получают инструкцию: «Успех человека зависит от умения достичь поставленной цели. Иногда это легче сделать совместными усилиями, сообща. При этом важную роль играет состав группы. Предлагаем вам проверить насколько успешной в совместной деятельности может быть ваша группа. Перед вами стоит цель как можно быстрее провести шарик по лабиринту. Ваш успех зависит от того, насколько быстро и без ошибок вы это сделаете».

Количество участников 6 человек, один из них может выполнять функции руководителя группы (капитан). Руководитель может избираться участниками эксперимента либо назначаться экспериментатором. Перед началом работы в компьютер вводятся все данные об участниках эксперимента: фамилия, номер пульта.

В предлагаемом приборе, реализованном в компьютерном варианте, задача прохождения лабиринта осуществляется в семь этапов. Каждый этап – это самостоятельный уровень объемного лабиринта. С каждым новым уровнем меняется уровень сложности. Переход на новый уровень происходит по завершении предшествующего ему уровня. Перед началом работы на результат проходит небольшая тренировка, так называемый нулевой уровень – адаптация к прибору и тренировка индивидуальных действий.

В S-лабиринте (реализация ГСИ) подталкивание шарика осуществляется при помощи движков, которые могут двигать шарик только от себя по выбранному направлению, определяемому исходной точкой местонахождения начала движка. Движки, взаимодействуя, оказывают суммарное воздействие на шарик. Два противоположных движка, если их действие осуществляется на одной прямой, приводят к остановке шарика. Касание бортов – ошибка. Основной результат – согласованность действий, эффективность деятельности.

В К-лабиринте (классическом) необходимо найти правильный путь среди множества тупиковых ветвей и пройти его. Допускается касание бортов. Результат – интеллектуальная коммуникативность и согласованность действий.

В И-лабиринте шарик лопается от любого прикосновения, будь это движок или борт лабиринта, поэтому его перемещением управляют с помощью духовой трубки. Действие двух участников суммируется по правилу сложения векторов. Касание бортов считается фатальной ошибкой, и надо опять начинать сначала. Результат – эмоциональная и волевая коммуникативность, стрессоустойчивость, способность преодолеть конфликт.

В W-лабиринте шарик движется по закону бильярдного шара, отражаясь от стенок лабиринта и других движков. Касание бортов не считается ошибкой. Движок – подобие бильярдного кия. Результат – находчивость, способность к ориентировке в предстоящей совместной деятельности.

В Н-лабиринте шарик может перепрыгивать через борт лабиринта, поэтому возможен случай, когда шарик за одно действие достигнет цели. Выход за пределы лабиринта не считается ошибкой. Выявляются: гибкость, лидерство, стиль взаимодействия членов группы друг с другом.

В С-лабиринте шарик ведет себя как раскаленный сгусток высокотемпературной плазмы, т. е. он прожигает с определенной скоростью все, с чем соприкасается – борт

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

лабиринта или движок. Выявляются: креативность, смелость принятия решений, лидерство, нравственность.

В Ж-лабиринте шарик «прилипает» ко всему тому, с чем соприкасается и «отлипает», если на него действует сила в противоположном направлении. Таким образом, шарик можно не только толкать, но и тянуть на себя. Прилипший шарик ведет себя неоднозначно – он может со временем отклеиться сам или же еще сильнее прилипнуть, поэтому участники должны быть готовы к любым его проявлениям, так как прилипание может быть настолько сильным, что оторвать шарик смогут лишь все участники сообща. Выявляются: психологический климат, стиль взаимодействия, способность преодолеть конфликт, надежность, результативность.

Описанные этапы прохождения лабиринтов создают определенные условия для применения участниками эксперимента механизмов саморегуляции деятельности. Анализ выбранных стратегий и их результативности составляет основу для решения вопроса о механизмах саморегуляции группы, об их эффективности.

Прохождение группой каждого этапа оценивается в баллах. По завершении работы высвечивается суммарный балл по всем этапам и результаты по каждому этапу. Результаты эксперимента сохраняются в памяти компьютера. Ведется скрытая видеозапись лиц участников при помощи встроенной в пульт управления веб-камеры. Возможна видеозапись при помощи автономной видеокамеры. Применение указанного прибора показало его высокую эффективность по сравнению с другими приборами-моделями для изучения социально-психологических феноменов. Мы считаем, что прибор **GOAL** может найти применение при изучении многих социально-психологических феноменов.

Результаты исследования

За период с 2004 по 2010 г. было обследовано 42 группы общей численностью 252 человека. Среди них выявлено 7 групп высокого уровня развития (коллектив по Уманскому и Петровскому), один «антиколлектив» (по Уманскому), одна группа «дезинтеграция» (по Уманскому), две корпорации (по Уманскому и Петровскому), одна асоциальная ассоциация (по Петровскому), 19 групп можно условно назвать кооперацией и 11 оставшихся имеют специфические обозначения в координатах ОНС (организованность, нравственность и саморегуляция) с соответствующими индексами. Приемы и способы саморегуляции в этих группах значительно различаются и в группах высокого уровня развития наблюдается тесная связь между значениями указанных координат, в то время как в группах с низким уровнем развития обнаруживается отрицательная корреляция. Обнаруженные тенденции необходимо проверить на большей по численности выборке испытуемых.

Выводы

Групповые нормы и ценности выполняют функции внешнего регулятора социального поведения личности, т. е. выступают в качестве социально-психологического механизма ее поведения.

В качестве активного субъекта групповых отношений, оказывающего влияние на процессы саморегуляции в группе, выступает лишь относительно небольшая часть членов коллектива (неофициальные лидеры и наиболее активные члены группы по отношению к групповым нормам и ценностям). Они определяют субъектность группы.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Групповая эмоциональная идентификация, являясь позитивным регулятором в групповой деятельности, в саморегуляции личности нередко выполняет негативную роль.

Литература

Гулякина В. В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника: Дис. … канд. психол. наук. Орел, 2000.

Журавлёв А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.

Петровский А. В. Психологическая теория коллектива. М., 1979.

Подорога В. Я. Экспериментальное исследование деятельности контактных групп школьников в напряженных условиях // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Т. 12 (105). Курск, 1972. С. 81–99.

Сарычев С. В., Чернышев А. С. Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. Курск, 2000.

Уманский Л. И. Критерии диагностики общественной активности группы как коллектива // Ученые записки. Курск, 1971. Т. 88.

Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980.

Чернышев А. С., Полонский И. С., Корнев А. В. Проблемы развития лабораторного эксперимента в социально-психологических исследованиях на базе ЭВМ // Психологический журнал. Т. 9. № 2. 1988. С. 138–143.

Чернышев А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива: Дис. … докт. психол. наук. М., 1980.

Проявление конформизма у старших дошкольников

С. И. Панина, Р. В. Ершова

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» (Коломна)

cvetok792@mail.ru

В данной работе решается проблема экспериментального выявления ситуационных и личностных факторов, влияющих на степень проявления конформности старшими дошкольниками.

Ключевые слова: конформность, эксперимент, внутриличностный конфликт, давление группы на индивида, ситуационные переменные, личностные переменные.

Феномен группового давления получил в социальной психологии наименование феномена конформизма. Новейший психологический словарь дает следующие определение понятию «конформизм» (Шапарь, 2005). Конформизм (лат. conformis – подобный, сходный) – пассивное принятие человеком существующего порядка вещей, господствующих мнений и т. п. Следовательно, конформность – податливость человека реальному или воображаемому давлению группы. Конформность проявляется в изменении его поведения и установок по отношению к первоначально не разделявшейся им позиции большинства. Таким образом, мы можем утверждать, что конформность констатируется там и тогда, где и когда фиксируется наличие

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

конфликта между мнением индивида и мнением группы и преодоление этого конфликта в пользу группы.

Исследования конформизма впервые были проведены в ставших ныне классическими исследованиях М. Шерифа (Sherif, 1936), С. Аша (Asch, 1951) и С. Милграма (Милграм, 2001).

По мнению В. Б. Шапаря (Шапарь, 2005), уровень конформности определяется комплексом причин, в том числе:

- характеристиками индивида, подвергаемого групповому давлению: пол, возраст, национальность, интеллект, тревожность, внушаемость и пр.;
- характеристиками группы, являющейся источником давления: размер, степень единодушия большинства;
- особенностями взаимосвязи индивида и группы: статус индивида в группе, степень его приверженности ей и пр.;
- содержанием задачи, степенью заинтересованности человека в ней, его компетентностью.

Большая часть информации о причинах и факторах конформного поведения, в основном, получена благодаря социально-психологическим экспериментам, проводимым с участием взрослых людей. При этом сколько-нибудь развернутые данные о роли конформизма в развитии личности ребенка отсутствуют. Известно, что именно в дошкольном возрасте начинается процесс активного взаимодействия ребенка с другими детьми, его включение в группу сверстников, что во многом способствует развитию основ таких важных составляющих личности, как коллективизм, групповая идентичность. Вместе с тем преимущественная ориентация на других может быть связана с риском ограничения инициативы, самостоятельности, вследствие чего ребенок может потерять свою индивидуальность в современном обществе.

Целью настоящего исследования стало изучение некоторых факторов, влияющих на степень конформного поведения у старших дошкольников. Мы предположили, что конформное поведение старшего дошкольника связано:

- с личностными характеристиками (самооценкой: дети с высокой самооценкой менее склонны проявлять конформность, чем дети с низкой самооценкой; полом ребенка: девочки более конформны, чем мальчики);
- с социально-психологическими факторами, в первую очередь, статусом членов группы: конформность старшего дошкольника будет выше по отношению к взрослым, чем сверстникам).

В качестве методов исследования были использованы:

- теоретический анализ психологической литературы;
- эмпирические методы: методика «Лесенка» (В. Г. Щур), методика «Какой Я?», метод экспертных оценок, естественный эксперимент;
- методы математико-статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента, r-коэффициент ранговой корреляции Пирсона).

В исследовании приняло участие 30 «наивных» испытуемых – 13 девочек и 17 мальчиков 6–7 лет. Обследование проводилось на базе ЦРР-Д/С № 24 «Белочка» г. Коломны.

Эмпирическая часть исследования состояла из двух этапов: на первом этапе исследования была изучена самооценка «наивных» испытуемых. Сравнив полученные

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

результаты с помощью t-критерия Стьюдента, мы не обнаружили статистически значимых различий в уровне самооценки мальчиков и девочек.

Затем был проведен опрос экспертов. Двух воспитателей и психолога попросили сделать предположение о степени проявления конформности испытуемых в каждой из пяти экспериментальных серий.

На втором этапе исследования был проведен естественный эксперимент. Он включал в себя 5 серий.

В трех сериях эксперимента, *целью* которых было изучение конформного поведения старших дошкольников по отношению к сверстникам, участвовали 35 детей: пятеро «подсадных уток» и 30 «наивных» испытуемых. «Подсадные утки» предварительно были проинструктированы экспериментатором, поэтому всегда давали заведомо неправильные ответы. Все испытуемые работали с одним и тем же стимульным материалом, «наивный» испытуемый отвечал на вопрос экспериментатора последним. По данной схеме опрашивались все 30 «наивных» испытуемых.

В двух сериях эксперимента, направленных на выявление степени конформного поведения старших дошкольников по отношению к взрослым, участвовали 30 испытуемых и трое «подсадных уток» (двое воспитателей и психолог).

В первой и второй экспериментальной сериях «наивные» испытуемые должны были определить эмоциональное состояние персонажа на рисунке, находясь в группе сверстников (серия 1) и взрослых (серия 2).

В третьей и четвертой серии «наивные» испытуемые, вслед за «подсадными утками», должны были определить форму геометрической фигуры. Схема обеих серий была идентична. Всем участникам («подсадным уткам» и одному испытуемому) задавался вопрос: «Какой формы фигура?» Первыми на вопрос отвечали «подсадные утки», затем «наивный» испытуемый. «Подсадные утки» правильно определяли форму фигуры – квадрат. Далее демонстрировался треугольник и задавался аналогичный вопрос. Ответы «подсадных уток» вновь были правильными. Наконец, экспериментатор показывал круг. Определяя форму предъявленной фигуры «подсадные утки» отвечали неверно: овал.

Пятая серия эксперимента проходила в виде групповой игры под названием «Школьный урок», ее *целью* было выявление степени конформного поведения старших дошкольников в группе сверстников в ситуации морального выбора. Испытуемые должны были выбрать форму наказания не справившегося с заданием учителя ученика (поставить ученика в угол, провести с ним беседу, наказать его ремнем). «Подсадные утки» (пятеро старших дошкольников) перед началом игры получили инструкцию: «Ребята, если вы увидите, что ученик не справился с заданием, то вам нужно его наказать. Для этого надо поднять вверх карточку с изображением – ремня, другие карточки трогать не нужно». «Наивный» испытуемый получал другую инструкцию: «Представь, что ты – учитель. Ты даешь ученикам задание и контролируешь его исполнение. Если ученик не справится с заданием, то тебе нужно будет его наказать. Для этого необходимо самостоятельно выбрать способ наказания. Когда ты сделаешь свой выбор, подними соответствующую карточку». В ходе игры «учителя» показывали «ученику» заранее заготовленный экспериментатором рисунок и просили самостоятельно воспроизвести его в другой комнате. Приходя в другую комнату, «ученик» получал от помощника экспериментатора уже готовый, заведомо неправильный рисунок и возвращался обратно для его демонстрации «учителям». «Учителя», видя явное несоответствие между образцом и рисунком «ученика», принимали решение и последовательно поднимали вверх

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

карточку, причем «подсадные утки» – с изображением ремня, последним карточку поднимал «наивный» испытуемый.

Отметим, что с целью контроля артефактов со всеми испытуемыми было проведено постэкспериментальное интервью, которое показало, что все дети безошибочно умеют различать эмоции и геометрические формы.

По результатам пяти экспериментальных серий было обнаружено следующее:

1 23% детей (4 мальчика и 3 девочки) в первой экспериментальной серии согласились с мнением своих сверстников и тем самым дали неверный ответ. 77% (13 мальчиков и 10 девочек) высказали свое независимое от группы мнение.
2 По результатам второй серии эксперимента было выявлено, что 27% дошкольников (4 мальчика и 4 девочки) высказали свое согласие с мнением взрослых. Оставшиеся 73% испытуемых (13 мальчиков и 9 девочек), несмотря на ответы взрослых, смогли адекватно оценить картинку и дать свой ответ.
3 В третьей экспериментальной серии было обнаружено, что 57% детей старшего дошкольного возраста (6 мальчиков и 7 девочек), находясь в процессе игровой деятельности, согласились с мнением своих сверстников (т. е. ответили неправильно), 43% испытуемых (11 мальчиков и 6 девочек) несмотря на групповое давление, дали правильный ответ.
4 В четвертой серии 53% (8 мальчиков и 8 девочек) согласились с ошибочным мнением взрослых. 47% (9 мальчиков и 5 девочек) «наивных» испытуемых смогли ответить на поставленный вопрос правильно.
5 В пятой серии 70% (11 мальчиков и 10 девочек) детей, находясь в ситуации морального выбора, продемонстрировали согласие со своими сверстниками, т. е. приняли решение наказать «ученика» ремнем. И лишь 30% испытуемых (6 мальчиков и 3 девочки) решили наказать «ученика» более мягкими способами (поставить в угол или поговорить с ним). При этом по данным постэкспериментального интервью, 67% детей старшего дошкольного возраста, считают, что детей не стоит наказывать, с ними лучше поговорить. Следует особо отметить то, что ответы в постэкспериментальном интервью и реальные действия в эксперименте совпали у 27% дошкольников (2 девочки и 6 мальчиков). Только один мальчик, находясь в ситуации морального выбора, принял решение наказать «ученика» более мягким способом, чем следовало из его ответа в постэкспериментальной беседе.

Важно отметить, что 20% дошкольников, т. е. 6 человек (4 мальчика и 2 девочки) продемонстрировали полную независимость от мнения окружающих на протяжении всех пяти серий эксперимента. И только 7%, т. е. 2 человека (1 мальчик и 1 девочка) проявили конформность на всех этапах исследования. Оставшиеся 73% (22 человека) давали смешанные ответы.

Сопоставление данных реального эксперимента и мнения экспертов позволило сделать вывод о том, что представления воспитателей и психологов о степени конформности старших дошкольников отличаются от реальных показателей. Дети более конформны, чем о них думают взрослые.

Проведенный на заключительном этапе исследования математико-статистический анализ данных позволил сделать следующие выводы:

– представления взрослых (воспитателей, психологов) о степени конформности старших дошкольников существенно отличаются от реальных показателей. Дети более конформны, чем о них думают взрослые;

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

– личностные особенности (уровень самооценки) ребенка слабо связан с проявлениями конформности. Лишь показатели по самооценочной шкале «счастье» коррелируют с изучаемым феноменом, что свидетельствует о том, что дети, имеющие высокие показатели по этой шкале, скорее всего, будут демонстрировать более высокий уровень конформного поведения;
– в дошкольном возрасте конформное поведение не сопряжено с полоролевыми особенностями субъекта: статистически значимых различий в степени конформности между мальчиками и девочками не обнаружено;
– наибольшее влияние на степень конформности в этом возрасте оказывают ситуационные факторы. Старшие дошкольники склонны проявлять более высокую степень конформности по отношению к авторитетной группе взрослых, работая с геометрическими фигурами, так как подобная ситуация имитирует процесс школьного обучения, который является для старшего дошкольника ценностно-значимым;
– максимальную степень конформности дошкольники проявляют в ситуации морального выбора, требующей самостоятельного решения относительно суровости наказания другого человека. Это объясняется тем, что в дошкольном возрасте дети не готовы полностью принимать на себя ответственность в ситуации конфликта мотивов.

Литература

Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2002.

Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2001

Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001.

Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. СПб.: Питер, 1997.

Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.

Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студентов вузов. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Издат. центр «Академия», 2006.

Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / Под общ. ред. В. Б. Шапаря. Ростов-н/Д.: Феникс, 2005.

Стэнли милгрэм как исследователь, учитель, наставник: вне противоречия

Гарольд Такушьян (*Harold Takooshian*)

Фордхэм Университет (Fordham University), США (Нью-Йорк)
takoosh@aol.com

Стэнли Милгрэм (1933–1984) за 24 года своей выдающейся творческой деятельности оказал огромное влияние на психологию. Один из его учеников отмечает разные стороны блестящей карьеры своего наставника: исследователь, учитель, ролевая модель для будущих социальных психологов.

Ключевые слова: Стэнли Милгрэм, повинуемость легитимным авторитетам, этика, экспериментальная социальная психология, ситуационизм, бихевиоризм, эксперимент.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

С осени 1960 г. 27-летний ассистент профессора начал проводить свои знаменитые эксперименты в подвальной лаборатории Йельского университета (Linsly-Chittenden Hall). Через 15 лет, в 1975 г., на конференции Американской Психологической Ассоциации (АПА) в Чикаго Дональд Кэмпбелл публично согласился с утверждением Музафера Шерифа: «По моему мнению, Йельские эксперименты Стэнли Милгрэма по изучению повинуемости власти – самый глубокий вклад в человеческое знание, сделанный когда-либо нашей наукой социальной психологией, если не вообще, всей психологией».

Почему XX-е столетие было, безусловно, самым смертоносным в истории человечества (более чем 100 миллионов гражданских лиц, убитых в войне и при геноциде)? Ключ к ответу на этот вопрос, по мнению Милгрэма, возможно, кроется не столько в человеческой агрессии или даже эмоциях, сколько в нашей способности подчинить свою волю лицам, наделенным официальной (законной) властью. Во многих лабораториях других стран, как и в лаборатории самого Милгрэма, было показано, что даже добрые люди проявляли жестокость в отношении других людей.

Теперь, 50 лет спустя, покойный Стэнли Милгрэм (1933–1984) во всем мире считается крупнейшим исследователем, автором классических obedience-экспериментов, изучение которых сегодня обязательно для каждого начинающего студента-психолога. Но те из нас, кому посчастливилось учиться или работать со Стэнли Милгрэмом в течение его короткого жизненного пути (он скончался в возрасте 51 года), хранят в памяти также и другие, менее известные ипостаси этого уникального человека и его глобального наследства (Takooshian et al., 2010). Им и посвящены 10 пунктов данного представления.

1 *Студент*. Юный Стэнли фактически стал ученым еще до поступления в среднюю школу имени Дж. Монро (James Monroe High School, Bronx, New York). В то же время он не выбрал ни одного курса по психологии за 4 года своей учебы в Куинс-Колледже (Queens College) и только по окончании его получил специальное разрешение от Гарвардского университета перейти на специализацию «бихевиористские исследования». В Гарварде его учителями стали выдающиеся бихевиористы того времени: Гордон Оллпорт, Соломон Эш, Джером Брунер (Takooshian, 1998).

2 *Повинуемость*. Получив в 1960 г. должность ассистента Йельского университета, Милгрэм немедленно приступил к пилотным obedience-экспериментам, преодолевая критику со стороны профессорско-преподавательского состава Йельского университета, финансовые проблемы и отклонение редакцией журнала первой версии его классической статьи (Milgram, 1963). Его экспериментальная парадигма «Деструктивная повинуемость легитимным авторитетам» (Milgram, 1974/2009) позволила ему сделать несколько важнейших открытий в этой области.

3 *Другие исследования*. Экспериментальная парадигма «Деструктивная повинуемость легитимным авторитетам» была одной из более чем дюжины важнейших тем, разработанных его инновационными методологическими подходами: «Мир тесен», Потерянное письмо, Психология толпы, Сираноиды и Психология городской жизни (тогда еще недавно сформировавшееся направление) (Milgram, 2010).

4 *Уникальная творческая одаренность* Милгрэма проявилась, помимо психологии, и в других, менее известных сферах его деятельности. Он был киносценаристом, кинорежиссером, переводчиком.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

5 ***Этика***. Несмотря на десятилетия вводящей в заблуждение критики, Милгрэм был высоконравственным исследователем, который никогда не толковал неправильно существующие этические принципы и ввел новые методы дебрифинга участников его экспериментов и измерения их этичности. После того как АПА удостоверилась в необоснованности одного анонимного обвинения, предъявленного против Милгрэма (когда он впервые подал заявление о членстве), он вскоре был избран ее Действительным Членом за «выдающийся вклад в психологию».

6 ***Борец.*** Личный опыт сделал Милгрэма отважным борцом, защищавшим от критиков значение экспериментальных методов для изучения актуальных социальных проблем (Blass, 2004). Противоречия в его исследованиях оказали заметное влияние на то, как сегодня психологи разрабатывают и проводят свои эксперименты, а также анализируют их результаты.

7 ***Непонимание***. Работы Милгрэма очень часто активно освещались СМИ. Столь же часто СМИ искажали или неправильно толковали результаты его исследований. Например, Милгрэм направил в телевизионный журнал статью с исправлениями ошибок в некорректном биографическом фильме (NBC-TV) «Десятый Уровень», основанном на его obedience-экспериментах.

8 ***Ситуационизм.*** Музафер Шериф, Дональд Кэмпбелл и многие их коллеги считали исследования Милгрэма в области деструктивной повинуемости легитимным авторитетам символическим примером принципа «ситуационизма» в социальной психологии: в объяснении причин и механизмов различных феноменов нашего поведения и межличностного взаимодействия роль внешних социальных факторов перекрывает влияние внутренних (личностных) диспозиций.

9 ***Учитель***. Хотя Милгрэм преподавал всю свою творческую жизнь, с 1960 по 1984 г., у него было немного студентов, поскольку он вел обычно лишь небольшие семинары для магистров (вплоть до своей безвременной кончины 20 декабря 1984 г.). Те, кому посчастливилось оказаться в числе его учеников, знали его как уникального преподавателя и увлеченного наставника, блеск которого в аудитории конкурировал с его блеском в лаборатории и вдохновлял его студентов. Как преподавателю Милгрэму просто не было равных.

10 ***Наследие***. Милгрэм продолжает и сегодня вдохновлять психологов на независимые исследования в русле бихевиоризма. В 2010 г. продюсеры французского телешоу «Игра Смерти» повторили исследование Милгрэма и зарегистрировали 80-процентную норму повинуемости у участников, согласившихся на возможное убийство незнакомца для того, чтобы участвовать в реалити-шоу (Beardsley, 2010).

Литература

Beardsley E. Fake TV show «tortures» man, shocks France. 2010. Retrieved on 24 March 2010. http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=124838091.

Blass T. The man who shocked the world: The life and legacy of Stanley Milgram. New York: Basic Books, 2004.

Milgram S. Behavioral study of obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. V. 67. P. 371–378.

Milgram S. The individual in a social world: Essays and experiments (3 ed., expanded) / Ed. T. Blass. London: Pinter and Martin, 2010.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper Perennial, 1974/2009.

Takooshian H. Stanley Milgram // The Scribner Encyclopedia of American Lives / Ed. K. T. Jackson. New York: Charles Scribner's Sons, 1998. P. 563–564.

Takooshian H., Milgram A., Bruner J. S., Blass T., Taylor C. J., Levine S. & Voronov A. Stanley Milgram's legacy, 50 years later // The General Psychologist. 2010. Spring. V. 45. № 1. P. 15–25.

Экспериментальное исследование социально-психологических детерминант успешности учебной деятельности подростков

В. А. Терёхин, А. О. Абгарова

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южный Федеральный университет», ф-т психологии (Ростов-на-Дону)

Alena.abg@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются результаты экспериментального исследования социально-психологических факторов, оказывающих влияние на успешность индивидуальной учебной деятельности в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется таким феноменам, как совместимость, сработанность, направленность личности учащихся, структура взаимодействия в коллективе.

Ключевые слова: совместная деятельность, совокупный субъект деятельности, совместимость, сработанность.

Всем нам известно, что человек – существо социальное по своей природе. Человек не может жить сам по себе, в отдельности от окружающих. На протяжении всей своей жизни человек является членом общества, различных коллективов и малых групп. И отношения, складывающиеся в этих группах, во многом влияют на эмоциональное состояние их членов, успешность их деятельности.

В коллективе могут развиваться как положительные, интегративные, так и отрицательные, дезинтегративные процессы. К интегративным относятся совместимость, сработанность, сотрудничество, кооперация и др., а к дезинтегративным – конфликты, ссоры и др. Конечно, не бывает «абсолютно хороших» или «абсолютно плохих» коллективов, однако соотношение этих процессов определяет атмосферу группы, ее психологический климат. Хорошие отношения в группе, будь то семья, группа детского сада, учебный и трудовой коллектив, способствуют спокойствию, положительному настрою и продуктивной деятельности ее членов.

Благополучные взаимоотношения играют важную роль в эмоциональном состоянии человека в любом возрасте, однако периодом, когда теплые отношения со сверстниками имеют особую важность, является подростковый возраст. Именно в это время характер отношений с окружающими оказывает наибольшее влияние на самооценку, мотивацию и успешность деятельности.

Предметом настоящей работы является экспериментальное исследование социально-психологических детерминант успешности учебной дебятельности подростков.

Объектом исследования выступили учащиеся 7–8-х классов (в возрасте 13–14 лет) общей численностью 198 человек.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Основные задачи исследования

1 Проанализировать влияние совместимости, сработанности членов малой группы, а также направленности личности на успешность учебной деятельности в подростковом возрасте.
2 Провести сравнительный анализ структуры взаимодействия классов с различной успеваемостью.
3 Изучить динамику данных показателей.
4 Изучить свойства совокупного субъекта при экспериментальном объединении классов.
5 Исследовать влияние нового совокупного субъекта деятельности на индивидуальную успешность.

Гипотезы исследования

Гипотеза 1. Существует взаимосвязь уровней совместимости и сработанности, направленности личности членов малой группы (класса) с успешностью их учебной деятельности.

Гипотеза 2. Успешность индивидуальной деятельности может изменяться к лучшему при корректировке социально-психологических параметров совокупного субъекта деятельности, а именно направленности личности, мотивации, совместимости и сработанности.

В исследовании использовались следующие методики. С помощью методики «Экспресс-методика» для определения социально-психологического климата коллектива О. С. Михайлюка и А. Ю. Шалыто изучалась структура взаимодействия в коллективе, а именно уровень выраженности трех компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. Направленность личности изучалась с помощью методики Б. Басса, которая позволяет выявить направленность на себя, на общение и на дело. Для определения групповой сплоченности использовался «Индекс Сишора». Атмосфера в группе, т. е. динамическая составляющая ее психологического климата изучалась с применением одноименной методики. С помощью методики «СРАСОВ» Н. Н. Обозова исследовался уровень совместимости и сработанности в группе. В исследовании также уделялось внимание мотивации учащихся, которая диагностировалась с применением методик «Шкала потребности мотивации достижения» и «Мотивация избегания неудач». Кроме того, в исследовании использовался тест «Коэффициент интеллекта» (Дж. Г. Айзенк, тест 2).

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе из восьми классов (4 седьмых и 4 восьмых) было выделено два (седьмых), где показатели успеваемости имели ярко выраженные различия.

Второй этап представляет собой исследование отобранных на первом этапе классов с помощью вышеописанных методик. После получения данных второго этапа следовал их анализ и статистическая обработка. Было выявлено, что существует взаимосвязь совместимости и сработанности членов малой группы, направленности личности и успешности учебной деятельности.

После получения результатов исследования второго этапа и ознакомления с ними педагогов было принято решение об экспериментальном объединении классов с целью коррекции негативных социально-психологических характеристик менее успешного в аспекте индивидуальной учебной деятельности класса. В основе экспериментального объединения классов лежит, с одной стороны, идея о том, что во вновь сформированном совокупном субъекте интегративные процессы в целом более успешного класса возьмут верх над дезинтегративными процесса-

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

ми в целом менее успешного класса, позитивно влияя на мотивацию обучения и повышение индивидуальной успешности в последнем. С другой стороны, более эффективная система управления более успевающего класса будет способствовать развитию в классе атмосферы дружбы и взаимопонимания путем организации различных внеклассных мероприятий и развития неформального общения в коллективе. Третий этап представляет собой исследование объединенного коллектива и изучение динамики описанных показателей.

Для удобства класс с более высокими показателями успеваемости (на втором этапе исследования) будем называть коллектив № 1, с менее высокими – коллектив № 2.

Результаты исследования

В первую очередь интерес представляют данные, полученные с помощью «Экспресс-методики» для определения социально-психологического климата коллектива О. С. Михайлюка и А. Ю. Шалыто, позволяющей проанализировать три компонента структуры взаимодействия коллектива (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Как показали результаты второго этапа исследования, в классе с более хорошей успеваемостью все три компонента имели высокие положительные оценки. В классе с менее высокими показателями успеваемости когнитивный и поведенческий компоненты также имели положительные оценки, в то время как эмоциональный компонент имел оценку, равную нулю или был не определен. Это имеет большую значимость, так как именно эмоциональный компонент наиболее важен в подростковом возрасте и оказывает влияние на все другие. После объединения классов в коллективе № 1 все три компонента по-прежнему имеют высокие положительные оценки, наблюдается прирост показателей по сравнению с данными второго этапа. Что касается коллектива № 2, когнитивный и поведенческий компоненты структуры его взаимодействия имеют более высокие показатели по сравнению со вторым этапом. Эмоциональный компонент после объединения также имеет положительную оценку.

Что касается направленности личности, результаты второго этапа исследования показали, что наиболее характерной для учащихся коллектива № 2 была направленность на себя. Направленность на дело была наименее свойственной и редко выбиралась как в качестве первой, так и в качестве второй направленности. В коллективе № 1 для большинства учащихся характерна направленность на общение и на дело, причем последняя чаще выбиралась и как первая, так и вторая направленность. После объединения классов картина изменилась. В коллективе № 1 по-прежнему преобладает направленность на общение, и теперь она также является основной в коллективе № 2. Направленность на дело в последнем стала более выбираемой как в качестве ведущей, так и в качестве второй направленности. Причем, что интересно, те учащиеся коллектива № 2, которые имели хорошую успеваемость, по данным второго этапа исследования, имели направленность на себя и на дело, теперь имеют направленность на общение и на дело.

Как показали данные второго этапа исследования, групповая атмосфера в коллективе № 1 имела более высокий уровень. После объединения классов данные показатели в обоих коллективах практически сравнялись.

Совместимость – взаимное принятие партнеров по общению и совместной деятельности; эффективное существование, которое удовлетворяет участников и сохраняет их отношения. Сработанность характеризуется согласованностью в работе между участниками, т. е. определяет лучшее сочетание их действий во времени

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

и пространстве (Терёхин, 1999). Для совместимости наиболее важной является не профессиональная деятельностная согласованность, а межличностная удовлетворенность совместной работой, установившимися отношениями. Основным критерием совместимости является удовлетворенность людей друг другом.

По результатам второго этапа исследования показатели совместимости и сработанности значительно отличались в данных классах: 9,1 (к № 1) и 4,29 (к № 2) для совместимости и 8 (к № 1) и 4,9 (к № 2) для сработанности (т. е. хорошие совместимость и сработанность в коллективе № 1 и удовлетворительные в коллективе № 2). После объединения классов в коллективе № 1 совместимость и сработанность также имеют высокие оценки. Уровень выраженности данных феноменов в коллективе № 2 значительно повысился после объединения коллективов. Теперь совместимость учащихся данной части класса оценивается в 8,76 баллов, сработанность – 6,91. Таким образом, можно констатировать повышение уровня совместимости и сработанности учащихся коллектива № 2, влившегося в коллектив № 1. Кроме того, следует отметить высокий уровень выраженности данных феноменов для членов объединенного класса в целом.

Данные теста интеллекта Дж. Г. Айзенка показали, что коэффициент интеллекта учащихся соответствует возрасту и колеблется по выборке незначительно.

Что касается успеваемости, то, как уже говорилось, в коллективе № 1 по результатам второго этапа исследования успеваемость была значительно лучше, чем в коллективе № 2, что и стало критерием для выбора в качестве объекта исследования учащихся именно этих классов. По предварительным результатам успеваемость и отзывы преподавателей о коллективе № 2 стали лучше, что позволяет еще раз сделать выводы о влиянии описанных выше феноменов, а именно направленности личности, совместимости, а также эмоциональной близости и сработанности на индивидуальную успешность учебной деятельности.

Выводы

В проведенном нами исследовании изучалось влияние определенных социально-психологических факторов, а именно совместимости и сработанности членов малой группы, направленности личности на успешность учебной деятельности. Полученные данные позволяют сделать выводы о том, что гипотеза 1 нашего исследования полностью подтвердилась, существует взаимосвязь уровней совместимости и сработанности, направленности личности членов малой группы (класса) с успешностью их учебной деятельности. Хотелось бы обратить внимание на то, что для оптимизации уровня успешности учебной деятельности имеет значение именно определенное сочетание уровней совместимости, сработанности и определенной направленности личности.

Также нами была изучена динамика описанных показателей. Данные третьего этапа исследования позволяют сделать выводы о том, что изучаемые социально-психологические феномены могут изменяться под влиянием различных условий, которым в данном случае явилось изменение совокупного субъекта деятельности при объединении коллективов.

Экспериментальное объединение двух классов в один оказалось оправданным. Гипотеза 2 настоящего исследования о том, что успешность индивидуальной деятельности может изменяться к лучшему при корректировке социально-психологических параметров совокупного субъекта деятельности, а именно направленности личности, мотивации, совместимости и сработанности, полностью подтвердилась.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Наряду с положительным влиянием измененного совокупного субъекта на успешность индивидуальной деятельности учащихся усилению позитивного влияния коллектива № 1 на коллектив № 2 и коррекции негативных социально-психологических феноменов последнего способствовала чуткость, внимательность и активность педагогов.

Спектр социально-психологических факторов, влияющих на успешность учебной деятельности, очень широк, и нами был изучен лишь его определенный сегмент. Изучению других факторов может быть посвящена дальнейшая работа.

Литература

Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.–Воронеж, 2000.

Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983.

Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. М., 1981.

Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л., 1979.

Обозов Н. Н. Подходим ли мы друг другу на работе и в личной жизни. СПб., 1997.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Под ред. Д. Я. Райгородского: Учебное пособие. Самара: Бахрах-М, 2005.

Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Аспект-Пресс, 2001.

Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988.

Терехин В. А. Совместная деятельность на разных этапах онтогенеза: Учебное пособие. Ростов-н/Д.: Изд-во Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010.

Терехин В. А. Опыт разработки дескриптивной модели совместной деятельности // Психологический вестник. Выпуск 4. Ростов-н/Д: Изд-во РГУ, 1999.

Терехин В. А., Строкова С. А. Взаимоотношения реализующейся личности и общества в процессе совместной деятельности // Психологический вестник. Вып. 5. Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 2000.

Фильдштейн Д. И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М., 2005.

Социально-психологические условия подготовки молодежных лидеров: экспериментальный подход[1]

А. С. Чернышев, С. В. Сарычев

Курский государственный университет (Курск)
kursk-psychol@ya.ru

В предлагаемой работе представлены результаты применения естественного формирующего эксперимента при подготовке молодежных лидеров из числа социально одаренных детей, психологической поддержки в их личностном развитии и повышении социально-психо-

1 Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00312а.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

логической зрелости групп в условиях проектирования развивающих социальных сред. Описывается структура эксперимента как способа верификации гипотез, возможности отсроченного эффекта.

Ключевые слова: естественный формирующий эксперимент, лидерство, развивающие социальные среды, социальное обучение, проектирование социальных сред.

Проблема

Современный человек кардинально изменил современный мир и во многом изменился сам: его «проблемное поле» усложнилось, отражение окружающего мира и отношение к нему приобрели специфический, как правило, проблемный характер. Особенно проблемной и незащищенной в новых социально-экономических условиях оказалась молодежь, прежде всего подростки и юноши, нуждающиеся в психологической поддержке. Перспективным направлением в решении молодежных проблем представляется подготовка лидеров из числа социально одаренных детей в условиях развивающих социальных сред.

В этой связи актуальным является поиск и проектирование социальных сред, имеющих значительный воспитательный потенциал для личностного развития молодежи, актуализации лидерства, повышения социально-психологической зрелости групп (Фельдштейн, 2005; Тюков, 1995).

Однако реализация данного направления сопряжена с трудностями определения методических средств обеспечения этого масштабного социального проекта и, прежде всего, с использованием эксперимента.

Теоретические основания решения проблемы

Проектирование развивающих социальных сред, начиная с опыта А. С. Макаренко (Макаренко, 1980), традиционно используется в отечественной психологии для решения крупных психолого-педагогических проблем (психологическая помощь детям в регионах Чернобыльского следа, подготовка молодежных лидеров, обеспечение психологической безопасности ребенка в современной «новой школе» и т. д.).

Теоретические основания создания подобных сред находятся в концепциях С. Л. Рубинштейна (2003), Б. Ф. Ломова (1984), Л. И. Уманского (2001), А. Л. Журавлёва (2008), В. В. Рубцова (1996), В. И. Панова (2007), А. В. Брушлинского (1995) и др.

Разработка адекватного психологического метода практического решения задачи пока не привела к общепринятому варианту, однако в ряде методологических работ и практико-ориентированных исследованиях обосновывается метод естественного формирующего эксперимента (Журавлёв, Дробышева, 2008). Методологически значимым является положение Б. Ф. Ломова о единстве теории, эксперимента и практики, а также о том, что психологические знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» неэффективно, а надо на основе этих знаний создать такие социальные условия, в рамках которых и сформируются психологические качества в соответствии с полученными знаниями.

Для решения проблемы психологической поддержки современных подростков и юношей в личностном развитии и подготовки молодежных лидеров из числа социально одаренных детей мы использовали естественный формирующий эксперимент (далее – эксперимент) как метод проектирования развивающей социальной среды (социального оазиса), в рамках которой возможна достаточно эффективная

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

подготовка молодежных лидеров и психологическая помощь в личностном развитии подросткам и юношам.

Эксперимент основывается на следующих гипотетических положениях.

Гипотеза 1. Социально-психологическая помощь учащейся социально одаренной молодежи наиболее эффективна в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности, т. е. особый микросоциум, заметно отличающийся по ряду показателей от обычной среды – своего рода социальный оазис.

Гипотеза 2. Проектирование развивающих социальных сред (социальных оазисов) предполагает:

- разработку адекватных технологий;
- введение социального обучения;
- формирование мотивации молодежи региона на включение в развивающие социальные среды.

Гипотеза 3. Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным лидерским и личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп.

Организационно экспериментальная ситуация создавалась в рамках психологической школы молодежных лидеров в системе дополнительного образования в регионе, открытая в 1960-е годы Л. И. Уманским и А. С. Чернышевым и функционирующая до настоящего времени, в которой ежегодно проходят лидерскую подготовку 200–300 старшеклассников, а за 46 лет подготовлено свыше 35 тыс. воспитанников, многие из которых стали крупными организаторами в различных сферах народного хозяйства. Контингент формируется, прежде всего, из творческих и инициативных учащихся, способных после обучения самостоятельно сплотить детский коллектив, стать лидерами в своих школах. Масштабность эксперимента определила сложную структуру экспериментальной ситуации, включающей в качестве независимой переменной – развивающую социальную среду и социальное обучение, а в качестве зависимых переменных – развитие лидерских и личностных характеристик социально одаренных детей и повышение социально-психологической зрелости групп.

Выделение контрольных и экспериментальных групп достигалось двумя способами:

а) в качестве контрольных групп выступали те школьные классы, в которых учились социально одаренные подростки и юноши; в качестве экспериментальных групп – отряды воспитанников в психологической школе из учащихся тех же школ. Однако здесь затруднялись задачи выравнивания контрольных и экспериментальных групп;
б) при втором варианте использовался принцип придания отрядам в психологической школе статуса контрольной группы в самом начале ее создания и статуса экспериментальной группы в процессе обучения.

Контроль переменных осуществлялся и осуществляется до сих пор с помощью следующего методического блока (рисунок 1).

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru



Рис. 1.

Бланковые опросники введены для изучения личностных характеристик и организационных отношений в совместной деятельности, приборы-модели – для актуализации лидерства, организационных отношений и организационного взаимодействия. Первые два звена методического блока включены в одну исследовательскую процедуру, что позволяет изучать явления в их динамике и взаимосвязи.

Третье звено блока «Естественная модель совместной деятельности» представляет собою такую естественную групповую деятельность, где наиболее значимо требуется лидерство, и непосредственное организационное взаимодействие (например, комбинированная военно-спортивная эстафета, спортивные игры – волейбол, баскетбол и др.). В эту деятельность одновременно включаются практически все подразделения основного коллектива в условиях соревнования с целью усиления состязательного эффекта, требующего высокой организованности. С помощью звена «Естественная модель совместной деятельности» прослеживается влияние макросреды (основного коллектива и других первичных коллективов) на данный первичный коллектив. Кроме того, с помощью этого звена проводилась проверка приборов-моделей на валидность и уточнялся вопрос о возможности переноса результатов, полученных с помощью приборов-моделей, на естественную деятельность (и организацию). Воспроизводимость итогов эксперимента в современных условиях проводилась в 2000–2007 гг. и дала положительные результаты.

Остановимся более подробно на описании независимых переменных – развивающей социальной среде и социальном обучении.

В нашем понимании, развивающая *социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания.* В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся. Т. е. создается особый микросоциум, отличающийся по ряду существенных показателей от обычной среды – своего рода **социальный оазис**.

Такими показателями являются:

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

- высокий уровень общественного признания психологической школы лидеров в регионе;
- содержательная совместная деятельность, ориентированная на высокие социальные ценности;
- значительная автономия личности и первичных коллективов и стимулирование их инициативы (субъектности);
- взаимозависимый характер совместной деятельности, осуществляемой в едином физическом и психологическом пространстве;
- стимулирование кооперативных форм межгруппового взаимодействия;
- паритетность взаимоотношений педагогического и детского коллективов.

Значительный контраст, существующий между данной общностью и традиционными учебно-воспитательными организациями, создает дополнительный эффект психологического воздействия на личность.

Социальное обучение – *это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.*

По своему предмету и методам оно является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле – значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Частной задачей социального обучения является обучение общению как организации целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми.

Цель социального обучения – создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности – самостоятельности, активности, ответственности и социабельности, в самом широком значении этого слова. Социально обученный человек владеет искусством жить в обществе, созидая социальные отношения на основе своего неповторимого личностного потенциала.

Результаты

Эксперимент, проведенный по описанной выше схеме в течение 2000–2007 гг. с современным контингентом испытуемых, выявил устойчивые тенденции динамики лидерских, личностных и групповых характеристик. Наиболее значимые результаты проявились в обогащении *сознания* в рамках феномена «личностный рост», воплощенного в желании развития у себя лидерских качеств, поиске возможности к самореализации в рамках учебной и внеучебной деятельности, проявлении активности в личном самосовершенствовании, работе над своими недостатками, комплексами.

Наметились позитивные тенденции в системе социальных установок. Наиболее приоритетными оказались следующие установки: стремление найти смысл жизни и объяснение собственных поисков; осознание собственной значимости: достаточно развитое отношение к себе, умение увидеть самое существенное и сущностное в своей личности и жизни.

Эти данные о содержании социального самоопределения молодежи в определенной мере совпадают с выводами К. А. Абульхановой-Славской (1997), А. Л. Журавлёва (2008) о моральном сознании как ведущей детерминанте в российском менталитете.

Эксперимент подтвердил ранее выявленный факт сохранения и даже усиления полученного личностного «импульса» в последние месяцы (и даже годы), т. е. проявление отсроченного эффекта воздействия.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010

© PsyJournals.ru

Произошли позитивные изменения и *на поведенческом уровне:* в деятельности, поступках. Юноши приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей. Успешно реализуют защиту собственных интересов и интересов других, используя при этом культурные способы дискуссии и общения, умение отстоять свою позицию, разрешать конфликты, адекватно оценивать себя и других. В своих школах после возвращения из Центра многие из воспитанников становятся инициаторами и организаторами различных социально значимых начинаний.

Выраженную динамику личности под влиянием экспериментального воздействия в рамках особых социальных сред можно объяснить, по крайней мере, двумя причинами: а) чувствительностью развивающейся личности (подросток, юноша) к престижному, яркому социальному сообществу, обращенностью мотивов на будущее; б) приобретением статуса субъекта как высшей целостности, благодаря чему, по мнению А. В. Брушлинского, соответственно видоизменяется – постепенно или сразу – вся основная система его психических процессов и свойств (Брушлинский, 1995).

В ходе эксперимента повысился уровень социально-психологической зрелости групп, который по всем параметрам приблизился к своему высшему состоянию – коллективу.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: Вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 7–37.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 28–41.

Журавлёв А. Л., Дробышева Т. В. Специфика естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании // Вестник практической психологии образования. 2008. № 2 (16). С. 18–24.

Комплексная Программа Минобразования России «Помощь» / Ред.-сост. А. А. Тюков. М., 1995.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Макаренко А. С. Трудовое воспитание: Отношения, стиль, тон в коллективе // Собр. соч. М., 1980. Т. 5.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. М.–СПб.: Питер, 2007.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек в мире. СПб.: Питер, 2003.

Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М., Воронеж: НПО «Модэк», 1996.

Уманский Л. И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. Кострома: Изд-во Костром. ун-та, 2001.

Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень ВАК Министерства образования Российской Федерации. № 6, ноябрь, 2005.

Чернышев А. С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). 2-е изд., испр. и доп. Воронеж: Кварта, 2007.

Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В. Психологическая школа лидеров. М.: Изд-во Москов. психолого-социального института, 2005.

© Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, 2010
© Московский городской психолого-педагогический университет, 2010