

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т. Н. Банщикова, К. В. Литвинова, В. А. Соломонов, Е. А. Фомина

**САМОРЕГУЛЯЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ**

Учебно-методическое пособие

*«Рекомендовано УМО РАЕ
по классическому университетскому
и техническому образованию
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению подготовки
44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»*

Невинномысск – Ставрополь
2015

УДК 159.9
ББК 88.4
С 17

Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 14 - 06 – 00882 а

Рецензенты:

И. Ф. Игропуло – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Н. Ю. Демченко – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт».

С 17 Саморегуляция агрессивного поведения: психологическое сопровождение педагогов: учебно-методическое пособие / Т. Н. Банщикова, К. В. Литвинова, В. А. Соломонов, Е. А. Фомина. – Невинномысск.: НГГТИ, 2015. – 205 с.

ISBN 9785964402497

В учебно-методическом пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы психологического сопровождения педагогов, испытывающих проблемы в саморегуляции психологического состояния и поведения. Описаны общие закономерности и индивидуальные особенности осознанной саморегуляции, охарактеризована агрессия как особая форма активности, требующая осознанной саморегуляции. Подробно охарактеризованы типы педагогов с учетом структуры взаимосвязи саморегуляции и агрессии. Раскрыта специфика психологического сопровождения педагогов. Акцент ставится на диагностике, профилактике, социально-психологических тренингах как интерактивных формах развития саморегуляции.

Учебно-методическое пособие предназначено практическим психологам, педагогам, студентам, магистрантам, аспирантам, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии саморегуляции, профилактики агрессии, вопросами психологического сопровождения педагогов.

УДК 159.9
ББК 88.4

© Т. Н. Банщикова
© К. В. Литвинова
© В. А. Соломонов
© Е. А. Фомина
© НГГТИ

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	8
Глава 1. Осознанная саморегуляция: общие закономерности и индивидуальные особенности.....	8
1.1. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека.....	8
1.2. Индивидуальный стиль саморегуляции поведения человека.....	15
Глава 2. Агрессия как особая форма психической активности.....	23
2.1. Агрессия и агрессивность: объяснительные характеристики с позиции проблемы активности.....	23
2.2. Типы педагогов по структуре взаимосвязи саморегуляции и агрессии.....	31
РАЗДЕЛ II. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ (в профилактике агрессивности).....	40
Глава 3. Проблемы психологического сопровождения педагогов.....	40
3.1. Понятие психологического сопровождения.....	40
3.2. Особенности организации психологического сопровождения педагога.....	45
Глава 4. Психопрофилактика деструктивных форм агрессивных проявлений.....	53
4.1. Диагностика в структуре психологического сопровождения.....	53
4.2. Психопрофилактика в структуре психологического сопровождения.....	61
Глава 5. Развитие саморегуляции педагогов.....	68
5.1. Психологическое консультирование педагогов в контексте развития саморегуляции.....	68
5.2. Методы саморегуляции в профилактике агрессии.....	74
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
ГЛОССАРИЙ.....	97
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	99
1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения».....	99
2. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко).....	106
3. Морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной.....	108
4. Диагностика состояния агрессии (опросник «Басса – Дарки»).....	129
5. Исследование личности с помощью опросника FPI.....	134
6. Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР – 25) ...	152
7. Биографическая анкета.....	154
8. Методика незаконченных предложений.....	157
9. Тренинг коммуникативной компетентности.....	158
10. Тренинг саморегуляции.....	Ошибка! Закладка не определена.
11. Тренинг управления агрессией.....	175

ВВЕДЕНИЕ

Многочисленные кардинальные трансформации в системе образования, смена образовательной парадигмы, принципиально новая миссия педагога определяют проявление активности педагога в перестройке смысловых структур профессионального сознания, коррекции и ревизии социально-профессиональных позиций, переориентацию на новые цели, целеустремленность в их достижении (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова (1997), Л. М. Митина (1998), А. И. Щербаков (1976) и др.). В данном контексте агрессия выступает как конструктивная форма активности личности, проявляемая в умении мобилизовать свои возможности, реалистически оценить события, отстаивать свои взгляды, решать задачи самореализации. Однако нечеткость основных ориентиров реформирования образования, отсутствие аргументированных прогнозов последствий инновационных преобразований, часто приводят к проявлениям сверхнормативной активности педагога как приспособительной функции, направленной на устранение неудовлетворенности социально-профессиональным статусом, преодоление когнитивного диссонанса, кризисного состояния, проявляемой в агрессивных формах деструктивного характера.

Проблема агрессивных проявлений у субъектов профессиональной педагогической деятельности (воспитателей, учителей, преподавателей) обусловлена целым комплексом обстоятельств, лежащих в различных плоскостях современной системы российского образования и общества в целом, она так же созвучна проблемам бытия современного человека – динамично изменчивого, неопределенного, с глубоким мировоззренческим кризисом, кризисом нравственных ориентиров, что бросает вызов способности педагога правильно в нем ориентироваться, принимать решения адекватные комфортности и оптимуму своего бытия (К. А. Абульханова-Славская (1999), Л. П. Буева (1996), В. П. Зинченко (1994) и др.). Эти обстоятельства приводят нас к осознанию необходимости психологического сопровождения педагогов в развитии саморегуляции как ресурса управления состоянием, поведением, в том числе, и агрессивным.

Возрастающий интерес к проблеме саморегуляции связан во многом с тем, что проблема психической саморегуляции является фундаментальной, с одной стороны, и практико-ориентированной – с другой. Спецификой исследований в области психологии саморегуляции является то, что результаты научных исследований востребованы практическими

психологами. Поэтому в изложении материала мы старались придерживаться правил, принятых в психологической науке и использовали в тексте ссылки на литературные источники, позволяющие читателю в дальнейшем познакомиться с исследованиями, которые велись и ведутся в области проблемы саморегуляции, психологического сопровождения, агрессии и агрессивности личности.

Книга состоит из двух разделов. Первый раздел носит теоретический характер, второй – практико-ориентированный.

Первая глава первого раздела – «Осознанная саморегуляция: общие закономерности и индивидуальные особенности» содержит материалы из работ В. И. Моросановой: Психология саморегуляции: учебное пособие. – М. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 280 с.; Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2012. – 519 с.

Содержание данной главы посвящено современным представлениям о психической саморегуляции субъекта, развиваемым в теории осознанной саморегуляции, которые берут свое начало в концепции О. А. Конопкина о психологических механизмах регуляции деятельности. Дискутируются вопросы о структуре регуляции, рассматривается модель системы осознанного саморегулирования (§ 1.1). В представлении проблематики индивидуальных особенностей в развитии и проявлении частных функции целостного регуляторного процесса показаны стилевые особенности, характерные для регуляторных процессов планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, реализующих различные звенья системы саморегуляции. По существу феномен индивидуальных особенностей саморегуляции проявляется в том, что люди в разной степени способны управлять своей активностью, по-разному планируют и программируют, оценивают свое поведение и себя (§ 1.2).

Во второй главе читатель найдет небанальный материал в понимании агрессии как особой формы психической активности. В § 2.1 рассматриваются структурно-функциональные качества агрессии на уровне активности биологического индивида, активности социального индивида и собственной активности личности, раскрыта важность влияния осознанной саморегуляции на направленность агрессивного поведения, указано опосредованное влияние индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции на агрессивные проявления.

В § 2.2 изложены материалы эмпирического исследования типов педагогов, обладающих достаточным сходством личностных диспозиций, обуславливающих саморегуляцию агрессивных проявлений. Условием определения того или иного типа выступил анализ движущих сил активности личности: способ жизни, система отношений с миром, способ самовыражения. Полученные результаты позволяют утверждать, что целью психологического сопровождения педагогов в развитии осознанной

саморегуляции является создание системы условий, направленных на активизацию психологических ресурсов совладания с трудными профессиональными ситуациями, развитие положительного самоотношения, осознанной саморегуляции, позитивных установок на самоэффективность и устойчивость к рабочим стрессам, более гибкого, адаптивно активного поведения.

Во втором разделе «Технологии психологического сопровождения развития саморегуляции педагогов (в профилактике агрессивности)» раскрыты подходы к решению проблемы психологического сопровождения в психолого-педагогической практике. Рассмотрены особенности организации психологического сопровождения педагогов.

Представлены хорошо операционализированные направления психологического сопровождения педагогов. Описаны методы психологического сопровождения и процедуры их реализации, включая организационные аспекты применения, интегрированное использование которых обеспечивает успешное разрешение задачи по развитию навыков саморегуляции своего состояния и в первую очередь – агрессивного.

В § 4.1 представлен цикл диагностико-превентивных мероприятий, позволяющих определить критерии, свидетельствующие об уровне агрессивности педагога и стиле его саморегуляции. Представленные методы позволят не только специалистам, но и всем другим заинтересованным лицам (педагогам, руководителям), непосредственно убедиться в целесообразности затрачиваемого времени и организационных ресурсов на психологическое сопровождение педагогов.

В пятой главе «Развитие саморегуляции педагогов» рассматривается психологическое консультирование педагогов в контексте развития саморегуляции и социально-психологические тренинги как интерактивная форма развития саморегуляции в профилактике агрессии.

Список использованной литературы дается в конце каждого параграфа.

Мы надеемся, что издание будет полезно практическим психологам, педагогам, студентам, магистрантам, аспирантам, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологического сопровождения, саморегуляции и профилактики агрессии.

Авторы пособия: глава 1 – использованы материалы В. И. Моросановой, доктора психологических наук, профессора, заведующей лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования; глава 2 – Т. Н. Банщикова, кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета; глава 3 – К. В. Литвинова, кандидат психологических наук, психолог научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-

профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета; глава 4 – Е. А. Фомина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета; глава 5 – В. А. Соломонов, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета.

* * * * *

Данное пособие – это результаты обобщенного опыта работы в рамках проекта РГНФ 14-06-00882 по теме «Роль осознанной саморегуляции в управлении агрессией в профессиональной педагогической деятельности: дифференциальный и кросскультурный аспекты», поэтому хочется выразить благодарность научному руководителю проекта Варваре Ильиничне Моросановой – известному отечественному психологу, доктору психологических наук, профессору, заведующей лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО. Искренние слова благодарности за поддержку, дружеское участие, заинтересованность и стимулирование продвижения исследований в данной области.

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Глава 1. Осознанная саморегуляция: общие закономерности и индивидуальные особенности

1.1. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека [68]

Современные представления о психической саморегуляции субъекта, развиваемые в теории осознанной саморегуляции, берут свое начало в концепции О. А. Конопкина о психологических механизмах регуляции деятельности. В ранних работах представителей этого направления говорится о регуляции и саморегуляции деятельности, в настоящее время предметом исследования стала саморегуляция человека как субъекта произвольной активности.

Произвольная активность – основной модус существования человека, реализующий все множество действенных отношений человека с миром природы, вещей, людей, социальных явлений, средовых условий и т. д.

О. А. Конопкин [1] пишет, что существование человека (биологическое и социальное) возможно благодаря присущей ему способности к произвольной целенаправленной активности. Вся его жизнь есть бесконечное многообразие, последовательность и сочетание различных видов деятельности, поступков, актов общения и других форм целенаправленной активности, связанной с удовлетворением широкого спектра общих для всех людей, а также индивидуально своеобразных потребностей. У человека нет иного пути удовлетворения своих потребностей и вообще осуществления жизнедеятельности на различных ее уровнях, кроме постоянной саморегуляции и реализации своих отношений с действительностью.

Психика на всех этапах ее филогенеза служила объективной необходимостью осуществления все более активных, действенных, совершенных отношений организма и окружающей среды, включаясь в эту активность для обеспечения сохранности, выживания, благополучия организма, удовлетворения его нужд. На уровне «человека разумного» роль в психике как регуляторе активности приобрела осознанная саморегуляция.

Саморегуляция произвольной активности субъекта понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на выдвижение и достижение целей [2, 3, 5 и др.]).

В теории осознанной саморегуляции С. Л. Рубинштейна [7] выделяются две специфические формы существования человека – деятельность и сознание, проводится мысль о согласованности деятельности

и саморегуляции, т. е. какой операционально и содержательно будет саморегуляция, такой будет и деятельность. И в этом их единство, но и не тождество, они могут не совпадать по своей направленности, структуре, смыслу и даже по времени, что было доказано как теоретически, так и экспериментально [3, 5].

Произвольная активность (в широком смысле этого слова) направлена на достижение результата, а процессы саморегуляции – на обеспечение психическими средствами самого процесса его получения.

Кроме того, деятельность человека реализуется многими уровнями его активности, в том числе и внешними ее видами, с применением орудий разной технической сложности. Регуляторика является сугубо внутренней психической активностью, в которой используются только психологические средства, осуществляющие процессы планирования и моделирования, программирования, оценки и коррекции результатов. Основными структурными компонентами такой формы психической активности, как деятельность, выступают мотивы, действия, операции, навыки, поступки, намерения и т. д. Структурными компонентами саморегуляции являются процессы переработки информации, соответствующие регуляторным функциям планирования, моделирования, программирования, оценивания и коррекции различных форм психической активности. Даже в случае умственной деятельности, когда субъект оперирует идеальными мысленными моделями, можно говорить о слиянии, двуединстве некоторых умственных действий лишь с отдельными операциональными компонентами, а не с целостным процессом саморегуляции в единстве его операционального и содержательного уровней [2].

Саморегуляция связана не только с реализацией различных видов внешней деятельности и внутренней психической активности, «сопровождая» процесс ее осуществления, а может начинаться (и, как правило, начинается) во времени раньше, чем сама активность (например, процессы антиципации, преднастройки, всё, что относится к процессам моделирования и планирования).

Основной фундаментальной задачей при рассмотрении проблемы саморегуляции являются поиски ответов на вопросы о внутреннем строении этого процесса, о принципиальных закономерностях его реализации. О. А. Конопкиным разработана структурно-функциональная модель процесса саморегуляции. При этом процесс саморегуляции рассматривается как целостная, замкнутая по структуре, открытая информационная система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых становятся присущие им специфические регуляторные функции, системно взаимодействующие в общем процессе регуляции, независимо от конкретных психических средств и способов их реализации [3].

«Продуктивный путь изучения закономерностей строения процессов саморегуляции, – пишет О. А. Конопкин, – состоит в реализации системного подхода, в исходной ориентации на исследование психической регуляtorики как собственно регуляторных процессов, реализующих общие для разных систем принципы построения процессов регуляции и управления как информационных процессов, а с другой стороны, – как процессов, осуществляемых специфическими средствами человеческой психики. Такой подход дает возможность максимально избежать как кибернетического редукционизма, приводящего к психологической бессодержательности или упрощенчеству, так и психологической калейдоскопичности, которая выражается во внесистемном изучении отдельных психических феноменов и факторов, детерминирующих осуществление деятельности, и фактически реализует линейно-причинные (не имеющие места в действительности) схемы, снимающие вопрос о системном строении процессов психической регуляции» [2, с. 7].

Системно-функциональный подход позволил унифицировать изучение различных видов психической активности и деятельности человека, выделить и исследовать основные звенья и реализующие их регуляторные процессы и на этой основе создать структурно-функциональную модель системы саморегуляции произвольной активности человека. Модель описывает в первую очередь информационный аспект процессов саморегуляции, абстрагируясь от специфики конкретных психических процессов и явлений, в которых отражена и зафиксирована информация и в которых она представлена в сознании субъекта, т. е. от той специфики, которая маскирует общие закономерности регуляции.

Модель системы осознанного саморегулирования включает в качестве основных функциональные звенья: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критериев успешности, оценки результатов и коррекции действий. Каждое из звеньев реализуется соответствующим регуляторным процессом: планированием целей, моделированием значимых условий, программированием и коррекцией действий, оцениванием результатов.

Принятая субъектом цель. Это звено выполняет общую системообразующую функцию – весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом. Цель выступает постоянно осознаваемой детерминантой, задающей направленность оценке и отбору используемой информации, выступающей необходимым основанием преодоления субъектом любой информационной неопределенности при построении и управлении поведением.

Модель значимых условий отражает комплекс тех внешних и внутренних условий, учет которых сам субъект считает необходимым для успешного достижения цели, и в этом смысле она оперативна. Модель

включает, естественно, и информацию о динамике условий в процессе деятельности. Такая модель представляет собой комплекс информации, которой обладает субъект в тех условиях (внешних и внутренних), учет которых необходим, по его мнению, для достижения его цели. Осознанное отражение субъектом этих условий (значимость которых во многом определяется принятой им целью) помогает сформировать, определить оптимальный (с его точки зрения) способ достижения цели. Субъективная модель условий является динамическим образованием, которое может, а иногда обязательно должно претерпевать изменения в ходе активности, пополняться новой информацией, уточняться. Это свойство модели условий особенно отчетливо проявляется в ситуациях, когда значимые условия, определяющие программу действий, постоянно меняются.

В этих случаях существенной характеристикой всей работы выступает осознанный уровень контроля за условиями работы. Уровень осознанности условий во многом зависит от характера динамики среды, от наличия в ней закономерности и от ее сложности, от вероятности возникновения событий, требующих немедленных действий и т.д. Естественно, что модель значимых условий должна содержать возможно более полную информацию об их динамике.

Информация о закономерностях развития условий деятельности создает предпосылки для программирования, упреждающего момент совершения значимого в контексте деятельности события. Такой прогноз оказывается обычно вероятностным и характеризуется разной степенью субъективной уверенности человека в этом прогнозе, которая в свою очередь детерминирует процесс программирования, например, количество заранее актуализируемых программ и их соотносительную активацию, т. е. готовность человека к их срочному исполнению.

Сочетание и роль психологических процессов и явлений, участвующих в создании субъективной модели и регулирующих ее существование в сознании человека, могут очень различаться. Однако, независимо от разнообразия и от психологической специфики реализующих ее явлений, субъективная модель неизменно сохраняет свою функциональную роль в качестве определенного специфического звена целостного процесса саморегуляции.

Программа. Субъект, реализуя это звено саморегуляции, выполняет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы, реализующей достижение цели. Такая программа является моделью последовательности, способов и других (в том числе динамических) характеристик действий, направленных на достижение цели. При выполнении привычной работы в постоянных условиях информация, соответствующая различным элементам и сторонам программы, может уже актуально и не осознаваться. Важно заметить, что программа была

сформирована и принята сознательно со всеми ее компонентами и особенностями, которые определяют в дальнейшем процесс ее реализации. Однако при изменении условий или при получении непредвиденных результатов программа вновь может стать объектом отчетливого осознания и подвергаться переоценке, корректированию или даже существенной перестройке.

Субъективные критерии достижения цели (критерии успешности) служат функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Это звено выполняет функции конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) цели очень часто недостаточна для точного, «остро направленного» регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели. Строгость критериев успешности детерминируется не только целью, но и особенностями личности субъекта, такими как мотивация достижения и уровень притязаний. Критерии успешности могут меняться в зависимости от функционального состояния или от отношения к успеху и неудачам. Их строгость не всегда осознается, ее снижение может быть способом защиты от ситуации неудачи. Устойчивость критериев успешности во многом определяет психическую надежность [5].

Контроль и оценка реальных результатов. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов действующей системы принятых субъектом «критериев успеха», не требует особых комментариев. Оно обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Решения о коррекциях системы саморегулирования. Функция этого звена обозначена в его названии. Специфика же реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом ее осуществления является коррекция собственно исполнительских действий, то ее первичной причиной – изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и обретают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. Были накоплены экспериментальные данные о применимости разработанных представлений к анализу функциональной структуры регуляции самых разных видов психической активности, например, реакции на движущийся объект, различение слабых зрительных сигналов, решение интеллектуальных задач. Уточнялись и развивались

представления о структуре и механизмах процесса саморегуляции; модель системы саморегулирования применяли при исследовании личностного уровня саморегуляции (Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, Н. Ф. Круглова, А. К. Осницкий, Н. О. Сипачев, В. И. Степанский, Э. Ф. Фарапонова и др.).

До настоящего времени наиболее изучены функциональная структура процессов саморегуляции и общие закономерности ее реализации в произвольной активности человека.

В то же время представляется достаточно очевидным, что в отношении конкретного человека регуляторные процессы должны иметь индивидуальную специфику, которая определяется как индивидуальными психическими особенностями, так и требованиями окружающей действительности. И в самом деле, сегодня уже накоплены данные о существовании ярких индивидуальных различий при реализации отдельных регуляторных функций, обеспечении психическими средствами разного уровня и сформированности, а также при определении степени развитости общей способности к саморегулированию.

Чрезвычайно важен сам факт выделения специфически регуляторных процессов и существования их целостной функциональной системы. Эта система имеет свои проекции на разных уровнях индивидуальности. Чем выше уровень организации индивидуальности, на котором они реализуются, тем больше возможностей для осознания этих процессов и субъектного влияния на их формирование и реализацию.

Осознанная саморегуляция реализуется различными психическими средствами (личностными и когнитивными), которые по существу являются психическими ресурсами индивидуальности. Именно поэтому, по своей сути, она полифонична. А выделение в структуре регуляции таких компонентов, как когнитивная или эмоциональная регуляция, представляется возможным лишь с точки зрения существования индивидуального акцента в этой полифонии.

Таким образом, активность субъекта по выдвижению и достижению цели опосредствуется целостной системой индивидуальной саморегуляции, которая связывает и интегрирует динамические и содержательные аспекты личности, осознанные и бессознательные ее структуры [6]. Чем выше индивидуальная степень осознанного саморегулирования, развитость, взаимосвязанность всех основных регуляторных процессов, тем меньше ограничений, например, при выборе профессии, и тем легче проходит освоение новых видов деятельности, продуктивнее разрешаются жизненные проблемы.

Необходимо различать индивидуальные особенности саморегуляции, соответствующие психологическим возможностям человека как индивидуальности и выступающие основой формирования множества

индивидуальных стилей в конкретных видах активности и деятельности [5]. Эти особенности в своей основе имеют неоднозначную детерминацию. С одной стороны, они формируются в онтогенезе под влиянием темперамента и характера человека – являются психологическими ресурсами индивидуальности, определяющими соответствующий природе человека способ деятельности. Именно о них говорит К. А. Абульханова как о психологических ресурсах, детерминирующих оптимальный для человека способ деятельности. С другой стороны, основная функция индивидуального регуляторного стиля заключается в сопряжении, снятии конфликта (если он существует) между привычными для человека способами саморегуляции поведения и теми, которые необходимы для продуктивной деятельности в конкретных условиях. Именно осознанная саморегуляция позволяет, оставаясь индивидуальностью, личностью, стать полноценным субъектом деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что выступает основным модусом существования человека?
2. Какие две специфические формы существования человека выделяются С. Л. Рубинштейном в теории осознанной саморегуляции?
3. На что (в широком смысле этого слова) направлены процессы саморегуляции?
4. Перечислите основные структурные компоненты такой формы психической активности, как деятельность.
5. Перечислите основные структурные компоненты саморегуляции.
6. Кем разработана структурно-функциональная модель процесса саморегуляции?
7. Опишите строение модели осознанной саморегуляции, разработанной О. А. Конопкиным.

Литература:

1. Конопкин О. А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Моросановой. – М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
4. Круглова Н. Ф. Регуляторно-когнитивный аспект повышения эффективности учебной деятельности младших школьников // Личностные и

когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / Под ред. В. И. Моросановой. – М.: Психол. ин-т РАО, 2006.

5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4.

6. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М: Наука, 2001.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: педагогика, 1989. – Т. 2.

1.2. Индивидуальный стиль саморегуляции поведения человека [85]

Каждый из нас, наблюдая за окружающими людьми, убеждается, что все они разные. В психологии индивидуальные различия обычно описывают как различную выраженность индивидуальных черт или типов (личностных, характерологических, темпераментальных) как устойчивых характеристик поведения и отношения к действительности. Регуляторные процессы также имеют индивидуальную специфику. По существу, феномен индивидуальных особенностей саморегуляции проявляется в том, что люди в разной степени способны управлять своей активностью, по-разному планируют и программируют, оценивают свое поведение и себя. Понятие индивидуальных особенностей разработано В. И. Моросановой в ее концепции индивидуального стиля саморегуляции [3].

Индивидуальная саморегуляция как единый процесс обеспечивает интеграцию и организацию личностных и когнитивных особенностей человека для выдвижения и достижения целей деятельности и поведения. Процесс осознанной саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на ее основе развивается умение управлять собой сообразно поставленной цели, в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами.

В качестве существенных и одновременно типичных особенностей произвольной саморегуляции можно выделить в первую очередь ее индивидуальную степень развития. Достаточно очевидно, что ребенок в меньшей степени контролирует свое поведение, проявление чувств, чем взрослый. В то же время, уже в раннем возрасте, а тем более по мере взросления, люди способны с разной степенью осознанности выдвигать и достигать принятые цели.

Не менее важно, что существуют индивидуальные особенности в развитии и проявлении частных функции целостного регуляторного процесса:

– в планировании – индивидуальные особенности, связанные с постановкой и удержанием целей;

– в моделировании – индивидуальные особенности создания модели значимых условий, т. е. отражение комплекса условий, значимых для достижения цели;

– в программировании – индивидуальные особенности создания программы исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели;

– в оценивании результатов – индивидуальные особенности контроля и оценки результатов своей деятельности;

– в корректировании – индивидуальные особенности принятия решений о необходимых коррекциях целей, моделей условий, программы, результатов.

Что же известно об индивидуальных различиях этих регуляторных функций, проявляющихся в устойчивых особенностях поведения?

1. Индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей. Основные индивидуальные различия в целеполагании имеет смысл рассматривать в связи с активностью и адекватностью процесса выдвижения целей внешним и внутренним субъектным условиям, действенностью целей. Названные индивидуальные особенности в целеполагании хорошо просматриваются на поведенческом уровне при различных типах акцентуации характера. Так, демонстративные личности чаще выдвигают цели ситуативно. Вместе с тем их субъективная значимость высока, а процесс достижения бывает чрезвычайно активным. Высокая регуляторная действенность целей и их адекватность условиям при высокой активности достижения – характерная черта многих педантичных личностей. Действенность целей может сочетаться с их неадекватной субъективной значимостью у застревающих личностей. В ряде случаев можно наблюдать и повышенную активность в целеполагании, которая у гипертимических личностей сочетается с низкой действенностью и частой сменой целей.

2. Индивидуальные особенности построения модели значимых условий. Такая модель выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности. Содержание модели оперативно, т. е. зависит от цели и условий деятельности, но степень ее избирательности и прагматичности, степень ее информационной полноты индивидуально своеобразны [1, 5, 7]. При построении модели условий индивидуально различными могут быть также психические процессы и явления, выступающие носителями информации.

Степень осознанности, мера детализации представлений об условиях деятельности зависят не только от реальной значимости условий для достижения цели, но и от индивидуальных особенностей исполнителя деятельности [1, 3, 5, 7].

При анализе самоорганизации поведения людьми с различными личностными акцентуациями также можно выделить ряд сходных, часто встречающихся устойчивых особенностей в отражении условий жизнедеятельности. Так, стойкие индивидуальные различия наблюдаются в адекватности представлений, регулирующих поведение. У застревающих личностей часто можно наблюдать возникновение систематизированных представлений, которые, однако, не вполне адекватны ситуации и плохо корригируются. Неадекватность модели условий часто характерна и для возбудимых личностей, которые при импульсивном поведении могут характеризоваться бедностью представлений, слабой избирательностью. Индивидуальные различия можно наблюдать и в прагматичности отражения. Так, у демонстративных личностей наряду с адекватным отражением значимых условий актуальной ситуации может наблюдаться и бесплодное фантазирование, плохой прогноз в отношении развития ситуации, последствий своих действий.

3. Индивидуальные особенности программирования и прогнозирования действий. В функции программирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности планируемых действий. Индивидуальные особенности в программировании зависят от меры детализации исполнительских действий, степени соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности. Индивидуально-своеобразно и программируемое многообразие способов достижения цели [1, 7]. Анализ программирования поведения у личностей с различными акцентуациями характера позволяет выделить следующие их стилевые регуляторные особенности. Адекватное целям и условиям, детализированное программирование ситуативных действий и низкое качество планирования даже ближайшего будущего являются устойчивой регуляторной особенностью демонстративных личностей. Недостаточная осознанность (путем проб и ошибок) и развернутость программирования, т. е. импульсивность действий, характерна для возбудимых (или неуправляемых) личностей. Сверхдетализированное и адекватное условиям планирование и программирование характерно для педантичных личностей. Снижение адекватности программирования и планирования условиям деятельности часто наблюдается у застревающих личностей.

4. Индивидуальные особенности контрольно-коррекционных процессов. Регуляторные процессы, связанные с контролем и принятием решений, пронизывают все блоки регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходят контроль актуального состояния системы и результатов действий путем сличения с прогнозируемыми, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских

(управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности.

Индивидуальные различия в осуществлении контрольно-коррекционных функций касаются как степени, так и характера контроля по отношению к различным деятельностным подсистемам. Так, например, индивидуально различны склонность к максимальной частоте (непрерывности) контрольных оценок по ходу деятельности; степень рассогласований, вызывающих коррекции действий; склонность к превентивным коррекциям действий при результатах, отклоняющихся от идеала, но еще соответствующих заданным критериям (нормам). Индивидуально различной может быть и тенденция к завышению или занижению строгости субъективных критериев оценки реальных результатов или способов действий по сравнению с нормативно-задаваемыми [1, 3, 4, 7].

При акцентуации характера индивидуально-типологические особенности самоконтроля также различны. Так, для педантичных личностей характерны высокая детализация и развернутость действий по сбору и оценке информации о точности модели условий, программирование действий и результатов, стремление к достижению принятых критериев, которые у них зачастую даже строже задаваемых извне. У этого личностного типа такая акцентуация процессов самоконтроля может даже препятствовать принятию решения о достижении цели.

Обратную картину ослабления процессов сознательного самоконтроля на всех этапах реализации деятельности можно наблюдать у возбудимых личностей: при импульсивных поступках осознание действий может происходить после их (действий) завершения. Для истерических личностей характерно ослабление самоконтроля в результате вытеснения из сознания адекватной опережающей оценки или оценки текущих результатов своих действий.

Специфическая акцентуация процессов самоконтроля наблюдается у застревающих личностей. Выдвижение цели и программы действий у них хорошо контролируется сознанием, но рассогласование между субъективной моделью условий и реальной ситуацией слабо поддается контролю и коррекции.

Регуляторно-личностные свойства (оперативные и инструментальные) как индивидуальные особенности саморегуляции.

Выше были описаны индивидуальные различия в осуществлении регуляторных психических функций. Наряду со специфическими особенностями, характерными лишь для какой-то одной частной регуляторной функции, существуют и такие особенности, которые характеризуют функционирование любого из звеньев регуляции и тем самым – процесс регуляции в целом, в то же время они являются личностными свойствами.

Среди личностно-регуляторных свойств можно выделить:

- адекватность (условиям деятельности субъективно принимаемой модели условий, программы, способов контроля, критериев успешности и других блоков регуляции);
- осознанность (представлений об условиях и о программе действий, о контролируемых параметрах, о критериях успешности и т.д. в соответствии с их соотносительной значимостью для достижения цели);
- пластичность (процесса регуляции, возможность внесения коррекций в функционирование различных регуляторных блоков, когда этого требуют условия деятельности);
- надежность и устойчивость (функционирования регуляторных блоков и их структуры в условиях психической напряженности).

Для нас чрезвычайно важно, что оперативные свойства регуляторных процессов являются и регуляторно-личностными свойствами, т. е. характеризуют личность человека, его возможности осознанно регулировать свою активность в соответствии с целями и жизненными обстоятельствами.

Конечно, личностно-регуляторные свойства не ограничиваются оперативными. Так, к ним можно отнести и такие личностные свойства, как уверенность, инициативность, осторожность, критичность, самостоятельность, ответственность [4, 6]. Важнейшей характеристикой регуляторно-личностных стилевых свойств является их системный характер по отношению к особенностям отдельных регуляторных процессов. Так, в экспериментальном исследовании Г. С. Прыгина показано, что автономность и зависимость являются регуляторно-личностными свойствами, по-разному связанными с особенностями функционирования всех звеньев саморегуляции. При описании особенностей организации поведения различных личностных типов можно найти многочисленные факты, свидетельствующие об устойчивых различиях в проявлении регуляторно-личностных свойств. Например, у демонстративных личностей адекватность программ поведения условиям деятельности значительно выше, чем у застревающих, гипоманиакальных личностей. Психологические различия в осознанности регуляции ярко проявляются в детализации представлений, высоком уровне осознанного самоконтроля у педантичных личностей по сравнению с личностями демонстративными. Ярко выраженная пластичность регуляции у демонстративных личностей проявляется в гибкой приспособляемости поведения к разнообразным условиям деятельности, в способности сбалансировать поведение и отношения с людьми при любых изменениях ситуации. Недостаточная пластичность поведения, плохая корректируемость условий и программы действий наблюдаются при смене ситуации у педантичных и застревающих личностей, а низкая надежность регуляции деятельности под влиянием аффективных состояний – у возбуждаемых и застревающих личностей.

Подчеркнем, что регуляторно-личностные особенности не детерминируют непосредственно и жестко способы организации поведения. В частности, известно, что при выраженной и рано проявившейся определенной акцентуации характера прогноз жизнедеятельности неоднозначен. К. Леонгард объясняет это возможностью влияния жизненных обстоятельств: «"Застревающая" личность при неблагоприятных обстоятельствах может стать несговорчивым, не терпящим возражений спорщиком, но, если обстоятельства будут благоприятствовать такому человеку, не исключено, что он окажется неутомимым и целеустремленным тружеником. Педантичная личность при неблагоприятных обстоятельствах может заболеть неврозом навязчивых состояний, при благоприятных из нее выйдет образцовый работник с большим чувством ответственности за порученное дело. Демонстративная личность может разыграть перед нами реальный невроз, при иных обстоятельствах она способна выделиться выдающимися творческими достижениями» [2, с. 52].

Существенную роль играют не только жизненные обстоятельства как таковые, а то, способствуют или препятствуют они проявлению таких особенностей саморегуляции, которые определяются сложившейся акцентуацией характера и препятствуют достижению жизненного успеха. И, в свою очередь, способствуют ли жизненные обстоятельства формированию такой регуляции поведения, которая, сделавшись для личности привычной, становится ее стилем с такими новообразованиями, как регуляторно-личностные качества, которые смягчают, нивелируют личностную акцентуацию и способствуют достижению личностного и профессионального успеха.

Интересны данные о влиянии выбора профессиональной деятельности на достижения акцентуированной личности. Так, известно, что у личностей с выраженной истерической акцентуацией социальная адаптация протекает успешно при выборе ими профессии, подразумевающей общение со многими людьми, что требует артистизма, богатой фантазии, умения быстро и точно приспособить свое поведение, вжиться в роль в связи с запросами окружения. В то же время К. Леонгард приводит данные о том, что при выборе такой личностью профессиональной деятельности, связанной с необходимостью планирования действий, четкого выполнения своих обязанностей, с принятием ответственных решений, отмечаются колебания между удовлетворительными результатами работы и нервными срывами, проявлениями истерических реакций. Другим ярким примером могут служить данные о профессиональной успешности личностей с педантической акцентуацией. Будучи добросовестными исполнителями, такие личности часто весьма успешны на профессиональном поприще, где требуются точность, аккуратность, умение тщательно планировать и контролировать свои действия. Однако они не всегда справляются с работой на

ответственных должностях, принятие решений дается им с трудом, может наблюдаться «застывание» на фазе проверки правильности решения.

Таким образом, профессиональная деятельность может способствовать или препятствовать формированию продуктивного стиля саморегуляции за счет соответствия стилевых особенностей регуляторики человека, сложившихся в силу объективно присущей ему личностной акцентуации требованиям, предъявляемым данной профессиональной деятельностью к регуляторике исполнителя.

Более того, мы нашли эмпирические подтверждения тому, что хотя стилевые особенности регуляторики в большой степени заданы личностным типом, акцентуацией характера человека, но под влиянием жизненных обстоятельств, за счет активности субъекта, высокой мотивации к достижению успеха могут формироваться регуляторно-личностные свойства, таким образом перестраивающие системную организацию регуляторных процессов, что происходит компенсация препятствующих успеху личностных особенностей [3].

Итак, стилевыми особенностями саморегуляции называют индивидуальные особенности системы саморегуляции человека, устойчиво проявляющиеся в различных видах произвольной активности, в поведении и практической деятельности. Среди них различают стилевые особенности, характерные для регуляторных процессов планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, реализующих различные звенья системы саморегуляции. Кроме того, выделяют стилевые особенности, которые характеризуют целостную систему саморегуляции и одновременно обнаруживают свою принадлежность к личности как субъекту произвольной активности, будучи ее свойствами.

Такая дифференциация понятия стилевых особенностей регуляторики прямо отражает представленность личности в процессе саморегуляции и соответственно подчеркивает специфику стиля саморегуляции в его взаимосвязи с личностными структурами различного уровня.

Индивидуальные особенности каждого человека можно описать индивидуальным профилем его саморегуляции, который состоит из экспериментально выявляемых показателей развития ее (саморегуляции) функциональных особенностей и регуляторно-личностных свойств субъекта.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем заключается феномен индивидуальных особенностей саморегуляции и как он проявляется в регуляторном процессе?
2. При каких условиях наиболее ярко просматриваются основные индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей?
3. Какую функцию выполняют в психической регуляции деятельности индивидуальные особенности построения модели значимых условий?

4. От чего зависят индивидуальные особенности программирования и прогнозирования действий.

5. В чем проявляются различия индивидуально-типологических особенностей самоконтроля при акцентуации характера?

6. В чем заключается связь регуляторно-личностных стилевых свойств с особенностями функционирования всех звеньев саморегуляции?

Литература:

1. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.

2. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Москва: Феникс, 1981.

3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4.

4. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 5.

5. Ошанин Д. А. Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии. – 1970. – № 3.

6. Прыгин Г. С., Олейник Н. С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными регуляторно-типологическими особенностями // Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / Под ред. В. И. Моросановой. – М.: Психологический институт РАО, 2006.

7. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / Отв. ред. К. А. Абульханова. – М.: Наука, 1982.

Глава 2. Агрессия как особая форма психической активности

2.1. Агрессия и агрессивность: объяснительные характеристики с позиции проблемы активности

Проблема активности является одной из центральных в отечественной психологии. Базовые характеристики активности как особой позиции личности по отношению к себе и окружающему миру были раскрыты еще в первой трети XX века в терминах отношений (В. Н. Мясищев); установки (Д. Н. Узнадзе); жизненной значимости (Н. Ф. Добрынин); настроения (В. М. Басов). В последней трети XX века категория активности стала ключевой в анализе многообразных феноменов субъектности человека: жизненного пути (К. А. Абульханова); неадаптивности и надситуативности (В. А. Петровский); креативности (Д. Б. Богоявленская); смысла (Б. С. Братусь); осознанной саморегуляции (О. А. Конопкин).

Как показывают исследования современных отечественных ученых, общая картина активности субъекта задается не только требованиями действительности, но и сложной системой внутренних условий, описываемых в понятиях психических свойств и состояний субъекта: стиля саморегуляции (В. И. Моросанова [8]); регуляторного опыта (А. К. Осницкий [9]); функциональных состояний (А. Б. Леонова [7], Л. Г. Дикая [5]); неравновесных состояний (А. О. Прохоров [10]) и др.

Анализ основных теоретических подходов к определению агрессии позволяет достаточно обоснованно считать ее особой формой внешне проявляемой психической активности. Понимая под психической активностью функционально-динамические качества, интегрирующие в себе внешние и внутренние условия деятельности, обеспечивающие комплексную мобилизацию и взаимную компенсацию ее составляющих, агрессия в данном контексте выступает как способ выражения не только потребностей, но и как целостный способ самовыражения, самореализации личности.

По мнению Л. Ф. Алексеевой [2] ключ к пониманию природы активности лежит не в самой активности, а в тех системах, где она возникает и проявляется. Поэтому при рассмотрении агрессии как особой формы активности вполне обоснованно рассмотреть ее в системах «человек», «организм», «субъект», «личность». Следовательно, теоретический и эмпирический анализ агрессии целесообразно выстраивать на позициях системно-деятельностного подхода. Необходимость использования системно-деятельностного подхода при исследовании агрессии вызвана тем обстоятельством, что механизмы формирования, проявления и регуляции агрессии будут отличаться своей спецификой в зависимости от того на каком уровне агрессия проявляется – на психофизиологическом, психической или личностном.

Если активность изучается на психофизиологическом уровне, то необходимо абстрагироваться от влияния внешних факторов и факторов других уровней. Вместе с тем, в многочисленных исследованиях отечественных физиологов (Б. М. Теплов, В. Д. Небылины, В. М. Русалов и др.) убедительно доказывается, что природные особенности нервной системы находят свое выражение на психологическом уровне, а психический уровень активности (психические процессы, состояния) со своей стороны не может не влиять на проявления активности на социальном уровне. Саморегуляция активности во многом зависит от сформированности «Я-концепции» личности: «Выработанные в процессе общения с окружающими, обучения и воспитания привычки успешно компенсируют те или иные проявления активности, обусловленные типом высшей нервной деятельности, типом темперамента» [2]

Также выделяют уровни активности в соответствии с этапами развития психики: активность как свойство, присущее всем живым организмам (первый уровень), поисковая активность (второй уровень), произвольная активность (третий уровень) [11]. В качестве уровней активности принято рассматривать ее внутренние (психофизиологические, психические) и внешние (моторно-двигательные) проявления.

Согласно уровневой модели Б. С. Братуся [4], активность разворачивается на разных уровнях психической жизни человека и соотношение этих уровней таково, что нижележащий уровень «снимается» вышележащим и выступает в качестве его предпосылки. Первый уровень – это уровень активности человека как биологического индивида, образован психофизиологическими процессами, которые детерминируют формально-динамические и формально-временные характеристики психического отражения и регулирования. Активность личности как социального индивида (В. В. Петухов и В. В. Столин), разворачивается в пространстве объектов культуры и социального взаимодействия с другими индивидами и обусловлена теми психическими структурами, которые объединяют в систему операционально-технической или исполнительско-стилевой регуляции. Данная форма активности относится ко второму уровню. Третий уровень – это собственная активность личности, детерминированная смысловыми структурами и процессами, которые осуществляют смысловую или побудительную регуляцию активности.

Положения уровневой организации активности не противоречат имеющимся взглядам на природу агрессивных проявлений. Так агрессия на уровне активности биологического индивида соответствует ее защитным формам. С позиции эволюционного подхода такие агрессивные действия, как правило, обусловлены бессознательными механизмами. В физиологическом и поведенческом отношении они характеризуются автономным возбуждением ЦНС, раздражительностью, реакциями страха, стихийными

атаками на объект фрустрации и оборонительной позицией перед лицом угрозы. С внешней стороны этот вид активности организован как поведение, подчиненное регуляторному критерию биологической сообразности. Регуляторные механизмы, релевантные данному виду активности, сосредоточены на психофизиологическом уровне организации психического отражения по логике реагирования на стимул и логике удовлетворения биологических потребностей.

Первично биологической формой потребности является нужда. На ее восполнение направлены инстинкты, в которых заданы и свойства релевантных потребности предметов, и основные поведенческие акты, необходимые для их достижения. Принято считать – если есть потребность, есть и агрессия. Для удовлетворения актуальной потребности, снижения возбуждения, вызванного состоянием нужды, человек проявляет активность, которое может быть двух видов: пассивно-оборонительное и активно-оборонительное. Пассивно-оборонительное поведение характеризуется избеганием фрустрирующих стимулов, регрессивным поведением, проявляющимся в неврозах, психосоматических заболеваниях, тогда как при активно-оборонительном поведении уменьшается тяжесть болезненных процессов за счет активного выхода из ситуации. Активной формой выхода из ситуации выступают паника и агрессия. Однако паническое поведение отличается от агрессивного тем, что проявляется в хаотичных непродуманных действиях, не коррегируется и в итоге не приводит к желаемому результату.

В выше представленном контексте агрессия может быть объяснена и через призму теории «фрустрация – агрессия», ставшей достаточно распространенной в зарубежной и в отечественной психологии. Согласно данной теории агрессия рассматривается как реакция на кризисную ситуацию, возникающую вследствие фрустрации актуальных потребностей. Именно фрустрация порождает то особое возбуждение, которое человек разряжает в агрессивном поведении. Конечно, агрессия является одной из наиболее вероятных форм активности в ответ на фрустрирующую ситуацию, хотя и не единственной, фрустрация может приводить и к другим защитным действиям.

В докладе А. Адлера «О потребности в агрессии» для объяснения агрессивного поведения было введено понятие «потребность в агрессии». По мнению автора, такое поведение обусловлено побуждением к преодолению чувства неполноценности и выражается в стремлении к власти. Если потребность в агрессии подавляется, то это приводит к появлению признаков невроза, чувству страха. У З. Фрейда «потребность в агрессии» представляет собой проявление биологического стремления к смерти, инстинкта смерти (танатоса), как постоянного источника враждебных импульсов, направленных на прекращение жизни, на стремление организма вернуться в

неживое неорганическое состояние. Согласно представленной точке зрения, индивид выступает как пассивное и страдающее существо, а не как активный деятель.

Таким образом, структурно-функциональные качества агрессии на уровне активности биологического индивида проявляются в виде реакций на внутренние или внешние раздражители, как спонтанная активность, направленная на удовлетворение биологических потребностей и потребностей в сохранении собственной безопасности.

Активность второго уровня – активность социального индивида – разворачивается в пространстве объектов культуры и социального взаимодействия с другими индивидами. Внешняя сторона данного уровня активности индивида выстраивается из предметных действий и операций, реализующих цели и задачи. При любых обстоятельствах данный вид активности целе- и предметосообразен и регулируется в логике социальной нормативности. Активность социального индивида, подчиненная социальному нормативу, в меньшей степени зависит от личностных особенностей человека, т. е. используемые средства активности детерминируются целью и объективными условиями, а не особенностями субъекта.

Проекция данных положений на агрессивные проявления позволяет с уверенностью констатировать, что в ходе онтогенетического развития формируются, созревают определенные структуры, обеспечивающие адекватное вероятностное прогнозирование развития ситуации. В результате проявления активности накапливается опыт социального взаимодействия, и в частности, опыт положительного или отрицательного подкрепления интенсивного (агрессивного) реагирования в отношениях с другими. В итоге неоднократного последовательного положительного подкрепления та или иная форма поведения закрепляется и может распространяться на все ситуации аналогичные данной, постепенно приобретая характер «функциональной автономии» и определяя организацию поведения на различных уровнях взаимодействия.

Бихевиористский подход или теория социального научения представляет собой наиболее распространенную концепцию, объясняющую данную форму активности. В рамках данного подхода, агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном так же, как и многие другие формы социальной активности. Для ее проявления необходимо наличие факторов, провоцирующих агрессию, условий, при которых она закрепляется и образцов усвоения подобных действий. С позиции Р. Уолтерса [3], «люди наделены нейропсихологическими механизмами, обеспечивающими возможность агрессивного поведения, но активация этих механизмов зависит от соответствующей стимуляции и контролируется сознанием. Поэтому

различные формы агрессивного поведения, частота их проявлений, ситуации, в которых они развертываются, а также конкретные объекты, выбранные для нападения, во многом определяются факторами социального научения» [3].

На агрессивные проявления существенное значение оказывают система норм и ценностей, определяющих организацию взаимодействия субъектов. Целью активности субъекта становится доказательство его соответствия определенным социальным и групповым ценностям, нормам и эталонам поведения. Индивидуально-личностные особенности субъекта в этих ситуациях определяют не столько инициативность поведения, сколько специфику и способы его реализации. Необходимый уровень активности достигается благодаря переживанию значимости представленных ценностей, и степени их интериоризации. Необходимо отметить, что «групповой запрет» на собственную автономию и идентичность приводит к тому, что субъект использует свою активность неадекватно.

Ключевое значение в этой ситуации имеет отношение субъекта к определенным сторонам действительности, к себе, к другим людям. По мнению В. Н. Мясищева, личностная структура определяется иерархией системы отношений субъекта и регулирует его поведение. Нарушения в отношениях – деформация образа другого, неадекватная ценность своего «Я», специфика восприятия и интерпретация внешней действительности – приводит к необходимости проявления активности в направлении защиты своего Я.

Третий уровень активности – собственная активность личности. Необходимость в данной форме активности обосновывается тем, что в деятельности реализуются не столько абстрактные общественные отношения, сколько индивидуальные, жизненные. «Своей активностью личность снимает нижележащие уровни активности и «синтезирует» их в личностно окрашенную пристрастную деятельность» [6, с. 52]. Жизненные отношения относятся именно к личности, а не к социальному или, тем более, биологическому индивиду. Деятельность это сугубо личностная форма активности, детерминированная смысловыми структурами, которые осуществляют смысловую или побудительную регуляцию активности, обеспечивают реализацию жизненных отношений личности.

В работах К. А. Абульхановой-Славской активность личности выступает как особое качество личности, отвечающее за регуляцию жизни, за реализацию ценностных ориентаций, профессионального выбора и т. п.: «... активность позволяет вскрыть внутренние движущие силы личности, проявляющиеся во всех формах ее социально-психологической объективации, в ее поведении, в ее отношениях с окружающим миром, в ее социально-психологической позиции» [1]. Таким образом, активность личности проявляется в умении мобилизовать свои возможности,

реалистически оценить события, отстаивать свои взгляды и найти свое место в окружающей жизни.

Рассматривая агрессию как особый способ самовыражения, в котором отражается жизненная линия человека, можно говорить о прогрессивной и регрессивной линиях. В первом случае имеет место продвижение личности на более высокий уровень развития, подъем личности усиливает ценностную характеристику жизни, определяет дальнейшую перспективу, широту возможностей. В данном случае речь может идти об агрессии развивающего типа. Под развивающей агрессией понимаем тот общий потенциал активности, которым располагает личность для достижения значимой неагрессивной цели, для решения задач самореализации, установления продуктивных межличностных контактов и их поддержание.

Для прогрессивной линии жизни важное значение имеет жизненный смысл – особое чувство субъектности, переживание личностью своей включенности в жизненные структуры, причастности к общечеловеческим ценностям. На этом уровне жизненные смыслы выступают в виде ценностных ориентаций личности, основная функция которых заключается в интегрировании личности в условия социальной жизни. В отличие от адаптации, под которой понимается процесс приспособления, интеграция предполагает активное, осознанное поддержание определенного напряжения для творческой реализации своих возможностей в условиях социального взаимодействия. Интеграция предполагает достаточно высокий уровень сформированности «Я-концепции» – осмысленного отношения к своим способностям и социальным ролям, другим людям и миру в целом.

Личность моделирует деятельность, общение, поведение, устанавливая соотношения необходимого и желаемого, необходимого и достаточного, определяя контур поведения, деятельности, структурируя межличностное пространство по принятым ею критериям и параметрам. Рассогласование между ценностями личности и возможностью их реализации является важнейшим фактором, обуславливающим фрустрацию, приводящую к агрессии.

Если в условиях интеграции в жизненные структуры происходит актуализация антиагрессивных ценностных ориентаций личности, то личность будет действовать в соответствии с ними – мирно, ненасильственно, обеспечивая активно-исследовательское отношение к миру, творческий подход к жизни, открытое выражение своих эмоциональных переживаний, предпочтений, точек зрения, мнений, идей. Главная цель действий всегда будет носить неагрессивный характер, лишь второстепенные цели могут быть относительно агрессивными.

Если же выбор агрессии в качестве средства достижения жизненных целей социальное окружение одобряет, а сама агрессия рассматривается как приемлемая нормативная форма поведения, то возможны следующие линии:

1) индивид с низким уровнем сформированности «Я-концепции» будет демонстрировать усиление внешних проявлений агрессивного поведения, поскольку будет стремиться привести свои поступки в соответствие со взглядами социального окружения. В данном случае сложно говорить об агрессии как форме активности личностной, скорее речь может идти об активности второго уровня – активности социального индивида;

2) индивид с высоким уровнем самосознания, но с установками о приемлемости агрессии как разновидности социального поведения в ситуации одобрения агрессивных проявлений социумом как нормы также будет действовать агрессивно;

3) индивид с высоким уровнем самосознания и антиагрессивными ценностными ориентациями будет стремиться устанавливать взаимоотношения, идти на конфронтацию с другими без стремления причинить боль, стремиться к формированию, удержанию и достижению собственных жизненных целей и их безбоязненному отстаиванию в конструктивно-агрессивном, социально-энергетическом столкновении (дискуссиях) с другими лицами и группами. Однако актуализация своей личности, своих взглядов и идей во враждебном окружении может привести к проявлению защитных механизмов, в том числе и агрессии. Необходимо отметить и возможность проигрывания конвенциональной роли, когда личность не столько опирается на свои ценности и установки, сколько идет навстречу ролевым ожиданиям, особенно – членов референтной группы. В таком случае можно говорить о возникновении своеобразного конфликта – когнитивного диссонанса между представлениями о себе и знанием о совершенных действиях. Желая оправдать свое поведение, человек находит аргументы в его пользу или, пользуясь ситуацией «одевает» психологическую маску.

Уровень самосознания, система ценностных ориентаций имеет непосредственную связь с такой формой активности как агрессия. Если человек считает агрессию приемлемой формой поведения, т. е. агрессия является для него положительной ценностью, то низкий уровень «Я-концепции» и даже высокий уровень самосознания, приводят к усилению агрессивных проявлений в ситуации одобрения данных действий социумом. Когда же нет такого соответствия, если агрессия считается неприемлемой, индивид с высоким самосознанием будет склонен к уменьшению или нивелированию подобных действий.

Таким образом, рассмотрение агрессии как формы психической активности с позиции системно-деятельностного подхода позволяет выстроить объяснение генезиса и проявлений агрессии на разных уровнях и в различных ситуациях при действии разнообразных внутренних и внешних побудителей данной формы активности. Правомерность выбора такого подхода обосновывается тем, что он наиболее точно отражает позиции к

рассмотрению агрессии как особой формы активности, как способа самовыражения личности в жизни, при котором в большей или меньшей мере сохраняется целостность, автономность, индивидуальность и обеспечивается возможность развития личности.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что принято понимать под психической активностью?
2. В чем суть уровневой модели активности Б. С. Братуся?
3. Чем обусловлена необходимость использования системно-деятельностного подхода при исследовании агрессии?
4. Охарактеризуйте сущностные характеристики агрессии на уровне активности биологического индивида.
5. В чем суть теории «фрустрация – агрессия»?
6. Охарактеризуйте сущностные характеристики агрессии на уровне активности социального индивида.
7. Как объясняется агрессия в теории социального научения?

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3 – 18.
2. Алексеева Л. Ф. Проблемы активности личности в психологии: дис. ... доктора психол. наук. – Томск, 1997. – С. 318.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М.: Апрель-пресс, 2000. – 507 с.
4. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 212 – 220.
5. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: Изд-во «Институт психологии Российской Академии наук», 2003.
6. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 279 с.
7. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
8. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985. – 231 с.
9. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М., 1998.
10. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 5 – 19.
11. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. – М., 1998.

2.2. Типы педагогов по структуре взаимосвязи саморегуляции и агрессии

Проблема влияния профессиональной деятельности на личность субъекта деятельности приобретает новые контексты. Как показывают исследования отечественных ученых (И. В. Абакумова, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, И. Б. Котова, Л. М. Митина, А. В. Петровский, А. А. Реан, В. И. Слободчиков, В. В. Столин, В. Д. Шадриков, Д. И. Фельдштейн, М. С. Яницкий и др.), чем сложнее и ответственнее функции и содержание профессиональной деятельности, тем в большей степени сама специфика этой деятельности зависит от социально-экономической и политической ситуации в обществе, тем более значимы и фундаментальны требования профессии к личности. Исследователи сходятся в том, что деятельность является главной детерминантой трансформации личности, детерминантой тех изменений в личностных образованиях, которые приводят к позитивным преобразованиям личности (развитие личности) или к деформирующим, деструктивным последствиям.

Особый интерес в рамках представленного приобретает проблема личностных трансформаций педагога.

Социокультурные преобразования российского общества обуславливают изменения функций и содержания профессиональной педагогической деятельности. Данные изменения обладают как конструктивной, так и деструктивной направленностью. Так для части педагогов новые функции становятся карьерными якорями и являются обстоятельством появления новых перспектив карьерного роста. Осознание новых функций педагогической деятельности, ориентированных на развитие самостоятельности ребенка, создание условий для проявления его активности, творчества, ответственности, расширения жизненного опыта, а также функций, определяющих интерактивность, рефлексивность, нелинейность информационных структур и процессов, комплексного использования ресурсов образовательной среды, приводит к изменению отношения педагога к своему труду – движение от безынициативности, избегания ответственности к проявлению активности, самореализации, творчества, корпоративной культуры.

Вместе с тем, парадоксальность сложившейся социокультурной ситуацией в отношении педагогического труда, обуславливает ряд деструктивных тенденций объективного и субъективного характера:

- размытость критериев оценки эффективности деятельности педагога;
- нереалистичность социальных ожиданий в отношении возможностей как системы образования в целом, так и непосредственно педагога в отношении экономических и социальных выгод;

- достаточно жесткая регламентация деятельности различными нормативными актами;
- неопределенность нормативно-правовой базы, приводящая к размытости функциональных обязанностей, к выполнению помимо осуществления функций непосредственной профессиональной деятельности и других видов работ;
- противоречия между самооценкой целей, критериев эффективности и результатов профессиональной педагогической деятельности и оценкой их со стороны должностных лиц;
- противоречия между высокой интенсивностью социальных контактов, необходимостью постоянного эмоционального выкладывания и ограниченной возможностью педагога сохранить свой эмоционально-психологический потенциал;
- рассогласование в темпах развития мотивационного и операционального компонентов личности;
- и др.

Таким образом, характерной особенностью изменений профессиональной педагогической деятельности является ситуация нестабильности, неопределенности, парадоксальности, невозможности прогнозирования дальнейшего развития. Подобная ситуация задает новые параметры хода социализации, профессионализации, предъявляя к педагогу повышенные требования в плане формирования новых моделей социального поведения, конструирования персональной системы ценностей и идентификационных структур.

Приведенные выше причины, также как и ряд более уникальных и частных, требуют от работника активности по преодолению беспокойства, ими вызванного. Среди моделей поведения, снимающих беспокойство и строящихся на психологической защите, довольно часто встречаются ее агрессивные формы. Интенсивность фрустрирующих ситуаций вырабатывает у работника «предпочитаемые» формы защит, которые становятся неотъемлемой частью индивидуального профессионального стиля борьбы с трудностями. Человек стремится реализовать ставшие уже привычными формы поведения и защиты в последующей деятельности. Вследствие часто повторяющихся стрессогенных факторов формируются и закрепляются определенные (в случае нашего рассмотрения – агрессивные) модели поведения.

Согласно нашим исследованиям, за последнее десятилетие отмечена общая тенденция роста агрессивных проявлений у педагогов. Индекс агрессивности (интегральная характеристика готовности к агрессивному поведению) у представителей педагогической профессии с 1999 года по 2014 год вырос на 4,6 % [3].

Агрессивное поведение не бывает прямым следствием только непосредственно воздействующих внешних или ситуационных факторов. В поведении система внешних факторов преломляется через систему сформировавшихся внутренних условий.

В отечественной и зарубежной литературе выделяется ряд подходов к объяснению внутренних причин агрессивного поведения, исходящих из особенностей личности и индивидуальности человека, в первую очередь ее черт или их симптомокомплексов (А. Р. Ратинов, С. Н. Ениколопов, О. Ю. Михайлова, В. В. Знаков, Л. Гусман, Е. Ровель, Д. Леонард, Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов, Э. Дюркгейм, Р. К. Мертон, В. Фокс, Л. Н. Собчик, С. В. Познышев, В. В. Юстицкий и др.). В качестве индивидуальных черт, способствующих проявлению агрессивного поведения, называют раздражительность, завышенный уровень притязаний и самооценки, эгоцентризм, повышенную обидчивость, эмоциональную неустойчивость, высокую реактивность при отстаивании своих интересов, ригидность мыслительных процессов, низкие способности к адаптивным формам поведения, экстрапунитивную манеру реагирования на воздействия социального окружения.

Особый интерес для нас представляет анализ существующих подходов с точки зрения того, в какой мере авторы обращаются к понятию психической саморегуляции или к другим, близким к нему по содержанию (контроля и коррекции поведения, самоконтроля) для объяснения психологических механизмов агрессивного поведения.

В работах В. И. Моросановой, М. Д. Гаралевой [7] раскрыта важность влияния осознанной саморегуляции на направленность агрессивного поведения, указано опосредованное влияние индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции на агрессивные проявления.

Результаты исследований индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции разных видов деятельности и активности человека позволили предположить, что влияние личностных регуляторов на проявление агрессивных форм поведения опосредствуется развитием осознанной саморегуляции.

Для поиска наиболее продуктивных форм работы с педагогами, проявляющими деструктивные формы агрессии, учитывая то, что тенденции, закономерности агрессивных проявлений существуют, как правило, в границах определенного типа, а при совокупном (общем) анализе могут не проявиться, была использована процедура типологизации.

Изучение факторов иницирующих агрессивные проявления позволяет предположить наличие различных типов педагогов по структуре взаимосвязи саморегуляции и агрессии.

Ведущая задача применения типологического подхода в данном психологическом исследовании заключалась в выделении подгрупп

педагогов, обладающих достаточным сходством личностных диспозиций, обуславливающих саморегуляцию агрессивных проявлений. Основная проблема при построении данной типологии заключается в том, чтобы выявить, с какими социально-психологическими тенденциями связаны регуляторные механизмы. В связи с этим в основу построения типологии был положен принцип опосредования. Согласно данному принципу (по Л. С. Выготскому), используя внешние и внутренние средства, как «орудия», человек овладевает своей деятельностью, переходит к преднамеренной произвольной регуляции поведения [6]. Условием определения того или иного типа выступил анализ движущих сил активности личности: способ жизни (Б. Г. Ананьев. [2]), система отношений с миром (В. Н. Мясищев [10]), способ самовыражения (К. А. Абульханова-Славская [1]).

В эмпирическую выборку исследования вошли представители педагогической профессии: воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя общеобразовательных школ и преподаватели вузов с различным опытом профессиональной педагогической деятельности, находящиеся на разных этапах профессионального становления. Исследование проводилось в период с 2013 по 2014 год. Общая численность респондентов, участвовавших в эксперименте – 307 человек, работающих в образовательных учреждениях Ставропольского края (62 респондента), Краснодарского края (69 респондентов), Республики Северная Осетия – Алания (52 педагога), Карачаево-Черкесской Республики (62 человека) и Кабардино-Балкарской Республики (62 респондента). По гендерному составу выборка представлена на 90 % респондентами женского пола и на 10 % – мужского.

Выбор методик, вошедших в исследовательскую программу, определялся следующими требованиями: методики должны были быть максимально информативными, диагностировать интересующие нас качества при наименьших затратах времени; должны были быть взаимодополняющими и взаимопроверяющими, что диктовалось необходимостью повышения достоверности и надежности получаемых данных. В комплекс исследовательских методов вошли:

1) Фрайбургский многофакторный личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar Freiburg Personality Inventory, 1963 г.) (FPI) [4] (Jochen Fahrenberg, Rainer Hampel and Herbert Selg) (Форма В), адаптация А. А. Крылова, Т. И. Ронгинского, предназначенный для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения;

2) Опросник Басса –Дарки (A. N. Buss – Durkee Inventory, 1957 г.) предназначенный для определения форм агрессивного поведения и личностных черт агрессивности человека [8];

3) Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Многошкальная опросная методика В. И. Моросановой [9] позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили. Методика позволяет определить уровень развитости процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств: низкий, средний, высокий;

4) Методика Л. И. Вассермана, разработанная для оценки социального благополучия личности и уровня ее социальной фрустрированности [5];

5) Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова Л. В. Карпушиной [11]. Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка. Выстраивается перечень жизненных сфер, в которых проявляются те или иные терминальные ценности.

Кластерный анализ данных, проведенный методом k-средних, позволил выделить шесть типов педагогов. Число типов педагогов валидизировано с помощью дисперсионного анализа средних значений кластеров.

Проанализируем полученные типы (кластеры).

Первый тип педагогов характеризуется хорошей сформированностью регуляторных процессов. Показатели общего уровня саморегуляции, регуляторных звеньев моделирования, оценки результатов, гибкости характеризуются на уровне выраженности. Данные педагоги не склонны к агрессивным проявлениям, обиде, они общительны и уравновешены. Параметры социального благополучия находятся в диапазоне средних значений (от - 0,2 до 0,2). Кластер духовно-нравственных и прагматических ценностей не имеет выраженных критических показателей, что позволяет говорить о том, что поведение испытуемых соответствует одобряемому обществом образцу. Такие педагоги хорошо осознают требования действительности, имеют устоявшиеся взгляды и мнения, следуют нормам и правилам поведения. Их отличает практичность и реалистичность. Они стремятся к организаторской деятельности, где требуется уравновешенность, объективность, решительность. Спокойно воспринимают новые идеи и перемены. У данных педагогов регуляторные механизмы агрессивных проявлений базируются на:

- развитости представлений о внешних и внутренних значимых условиях достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, степени их детализированности и адекватности принятым ценностям коллективистской культуры;

- готовности перестраивать планы и программы своих действий и поведения, на основе оценки измененных значимых условий.

Вместе с тем, регуляция агрессивных проявлений определяется и морально-этическими кодексами социума, к которому принадлежат респонденты, уровнем их этнической идентичности. Показатели

социокультурной и региональной идентичности у данных педагогов выше среднего по группе.

Второй тип педагогов характеризуется спонтанной агрессией (спонтанная агрессия, раздражительность, реактивная агрессия). Общий уровень саморегуляции у данных педагогов характеризуется относительно низкими показателями. Невысокие показатели шкал программирования, моделирования, оценки результатов проявляются в неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, поступки таких педагогов часто импульсивны. Несформированность таких регуляторных процессов как программирование, моделирование, оценка результатов не позволяют педагогам в динамично меняющихся ситуациях управлять своей активностью (агрессией). Вместе с тем, высокие показатели системы жизненных ценностей (развитие себя, духовная удовлетворенность, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж, достижения, сохранение собственной индивидуальности) активно проявляются в различных жизненных сферах деятельности. Данные ценности выступают одним из регуляторов поведения, педагоги действуют адекватно и активно до того момента, пока их личные интересы не приходят в противоречие с интересами социального окружения. Поступки данных педагогов могут становиться парадоксальными, злонамеренными.

Третий тип педагогов характеризуется выраженной ригидностью, нежеланием расширять и углублять жизненную линию. Типичный профиль саморегуляции характеризуется достаточно низкой развитостью звена планирования и моделирования, средним значением шкал программирования и оценки результатов. Агрессивные проявления не выражены. В отличие от предыдущего типа данные респонденты отличаются низкими показателями терминальных жизненных ценностей. Они неудовлетворены проведением своего досуга, возможностью выбора места работы, своим образом жизни в целом, вместе с тем не предпринимают никаких действий, чтобы изменить ситуацию. Они не желают быть задействованы в активных социальных контактах, общественной жизни и физической активности.

Такие педагоги живут сегодняшним днем и не задумываются о своем будущем, они безразличны к происходящему, их больше интересуют конкретные задачи. Они не оценивают должным образом внешние и внутренние воздействия, не выявляют их значимость для себя. Вместо адекватных эмоциональных программ автоматически все время вступают в действие одни и те же стереотипы, свойственные личности. Действия и поступки определяются требованиями ситуации, что проявляется в недостаточной последовательности поведения.

Четвёртый тип педагогов характеризуется психопатичностью, невыраженной сформированностью регуляторных процессов. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции невысокая. Низкие

показатели шкал «программирование» и «оценка результатов» говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие педагоги предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов, не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Они неспособны в определенные моменты времени взглянуть на себя со стороны, однако достаточно быстро распознают, как к ним относятся окружающие.

По результатам диагностики состояний и свойств личности данные респонденты характеризуются подозрительностью, невротичностью, депрессивностью, раздражительностью, эмоциональной лабильностью, мускулинностью. Как следствие – малозначащие раздражители легко вызывают у них неадекватные бурные вспышки раздражения и агрессии, игнорируются общепризнанные правила, не прилагаются усилия к соблюдению общественных требований и культурных норм, проявляется пренебрежительное отношение к моральным ценностям ради собственной выгоды. Направленность личности неопределенная, без выраженного предпочитаемого целеполагания (все шкалы жизненных ценностей имеют низкие значения).

Пятый тип педагогов – гармоничный. Регуляторные механизмы агрессивных проявлений базируются на сформированности регуляторных процессов планирования, моделирования, программирования, оценке результатов своей деятельности, выраженном уровне общей саморегуляции и системе жизненных ценностей.

Шкалы саморегуляции – «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов», «уровень общей саморегуляции» имеют показатели «выше среднего». Высокими показателями характеризуется система жизненных ценностей: «развитие себя», «духовная удовлетворенность», «креативность», «активные социальные контакты», «собственный престиж», «достижения», «сохранение собственной индивидуальности», которые активно проявляются в различных жизненных сферах деятельности. Показатели агрессии и агрессивности личности не имеют выраженных значений. Показатели социокультурной и региональной идентичности также имеют средние значения.

Шестой тип, обозначен нами как тип неустойчивой саморегуляции. У данной группы испытуемых показатели уровня общей саморегуляции ниже среднего, потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения недостаточно сформирована. Данные педагоги имеют показатели по шкале гибкости ниже средних значений. В быстро меняющейся обстановке они чувствуют себя неуверенно, не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение. В результате у педагогов неизбежно возникают

регуляторные сбои. Это подтверждается высокими показателями агрессивности, высоким уровнем вербальной агрессии, обиды.

Респонденты данного типа необщительны, для них характерен диссонанс между ожиданиями, смыслами, ценностями и возможностями их реализации в социальных условиях, что подтверждается высокими показателями шкал социальной фрустрированности. Показатели шкал располагаются в диапазоне от 0,43 до 1,30, что может выступать фактором риска дезадаптации в связи с восприятием сложных, подчас стрессогенных и патогенных условий внешней среды. Кластер духовно-нравственных и прагматических ценностей не имеет выраженных значений, как и в предыдущем типе, педагоги стремятся соответствовать одобряемому в социокультурном пространстве образу жизни, образцу поведения.

Таким образом, нечеткость основных ориентиров реформирования образования, отсутствие аргументированных прогнозов последствий инновационных преобразований, приводят к проявлениям сверхнормативной активности педагога как приспособительной функции, направленной на устранение неудовлетворенности социально-профессиональным статусом, преодоление когнитивного диссонанса, кризисного состояния, часто проявляемой в агрессивных формах деструктивного характера. Агрессивные проявления деструктивного характера выступают в качестве серьезного источника дезадаптации и агрессивных проявлений других субъектов образовательного процесса, что обуславливает необходимость психологического сопровождения педагога в динамично меняющихся социально-профессиональных ситуациях.

Полученные результаты позволяют утверждать, что целью психологического сопровождения педагогов второго, четвертого и шестого типов (чей способ самовыражения опирается преимущественно на противодействие или несбалансированность внешнего и внутреннего) для развития осознанной саморегуляции является создание системы условий, направленных на активизацию психологических ресурсов совладания с трудными профессиональными ситуациями, развитие положительного самоотношения, осознанной саморегуляции, позитивных установок на самооффективность и устойчивость к рабочим стрессам, более гибкого, адаптивно активного поведения.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Какие изменения функций и содержания профессиональной педагогической деятельности обусловлены инновационными преобразованиями в российской системе образования?
2. Какие индивидуальные черты, способствующие проявлению агрессивности, выделяют отечественные исследователи?

3. Какими требованиями должен соответствовать выбор методик для определения типов педагогов по структуре взаимосвязи саморегуляции и агрессии?

4. Какой принцип был положен в основу построения типологии педагогов по структуре взаимосвязи саморегуляции и агрессии?

5. Сколько типов педагогов было выделено в результате кластерного анализа данных? Охарактеризуйте каждый тип.

Литература:

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

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1960.

3. Банщикова Т. Н. Агрессивность педагога: теория и эксперимент. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. – 254 с.

4. Батаршев А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.

5. Вассерман Л. И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: методические рекомендации / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Беребин. – СПб.: Психо-неврологический институт им. В.М. Бехтерева, 2004. – 26 с.

6. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. – М. – Л., 1930.

7. Гаралева М. Д. Проявление саморегуляции в различных видах агрессивного поведения /М. Д. Гаралева, В. И. Моросанова //Журнал Прикладной психологии. – М.: Изд. дом «ЭКО», 2004. – № 6. – С. 20 – 26.

8. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса – Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 80 – 84.

9. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

10. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.

11. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. – 2001. – № 4. – С. 9 – 30.

РАЗДЕЛ II. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГОВ (в профилактике агрессивности)

Глава 3. Проблемы психологического сопровождения педагогов

3.1. Понятие психологического сопровождения

Сопровождение в дословном смысле этого слова понимается как «ехать или идти вместе с кем-то» в качестве сопровождающего в пути. Исходя из этого, психологическое сопровождение – это вид психологической помощи на каком-то отдельном интервале жизни человека для улучшения его психологического развития. Это не значит, что человеком манипулируют, его сопровождают, иными словами, наставляют в нужном направлении, оставляя за ним право выбора его дальнейшего пути и не снимая с него ответственность за принятые им самим решения.

Термин «сопровождение» впервые стал употребляться в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой [1] со словом «развитие» – «сопровождение развития».

Сопровождение, с позиции системно-ориентационного подхода, рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, как оказание помощи субъекту развития в решении возникающих проблем за счет изменения ориентационного поля его развития [5].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его содержание, организацию раскрыли в своих работах следующие авторы: М. Р. Битянова, Е. В. Бурмистрова, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фруммин, А. Т. Цукерман, И. С. Якиманская и др.

Теоретические предпосылки для создания идеи психологического сопровождения были заложены в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Петровского, В. А. Петровского, О. С. Газмана и др. Теоретические и практические аспекты психологического сопровождения осмыслены в трудах А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, И. В. Дубровиной (определены основные условия, виды, принципы, механизмы, способы оказания психологической помощи, поддержки личностного развития).

Так, А. Г. Асмолов, рассматривая психологическую базу идеи сопровождения, акцентирует внимание на его взаимосвязи с социально-историческим образом жизни личности, отмечает социальные позиции личности, проявляющиеся в выборе тех видов деятельности, где происходит самоосуществление индивидуальности. И этот процесс индивидуализации идет через поддержку проявления самостоятельности, помощь в осуществлении самоорганизации и самоконтроля поведения.

Э. Ф. Зеер под понятием «психологическое сопровождение» понимает единый процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального роста и развития личности [3]. Сущность процесса Э. Ф. Зеер видит в совместном движении с изменяющейся личностью, в пошаговом указании всевозможных путей и при необходимости, оказании помощи и поддержки. Помощь не должна быть навязана психологом, он должен лишь помочь наметить ориентиры для личности.

Известно достаточно большое количество исследований по проблеме психолого-педагогического сопровождения. Одно из известных исследований было проведено М. Р. Битяновой. В своей работе автор отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение есть «отражение определенной системы теоретических представлений о целях, задачах и содержании деятельности педагога и психолога, и эта система, в свою очередь, является продуктом практической профессиональной деятельности, ее обобщением и осмыслением...» [2]. При этом рассматривая «парадигму сопровождения», исследователь подчеркивала, что эта деятельность ориентирована не на объект, а на работу с объектом.

М. И. Губанова трактует термин «сопровождение» как оказание помощи, обеспечение защиты, где ключевым звеном выступает именно педагогическая поддержка. По ее мнению, поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимодополняющие друг друга парадигмы педагогической деятельности, которые необходимы человеку на разных этапах его жизни [4].

Другие исследователи (Э. М. Александровская, Г. Л. Бардиер, Н. С. Глуханюк, Н. И. Кокурекина, Н. В. Куренкова, А. П. Овчарова, Н. Г. Осухова, И. В. Ромазан, Т. С. Чередникова, Т. Г. Яничева и др.) анализируют понятие «сопровождение» как поддержку естественных реакций, процессов и состояний человека. При этом успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение раскрывает дальнейшие перспективы личностного роста. По мнению Т. Г. Яничевой, психолого-педагогическое сопровождение – это ряд взаимосвязанных между собой звеньев (организационных, диагностических и развивающих), направленных на оптимальные условия для функционирования образовательной среды, обеспечивающие личности дальнейшее саморазвитие и достижение целей.

Н. Г. Осухова рассматривала сопровождение как модель психолого-педагогической помощи – т. е. специально организованный процесс, направленный на создание специальных условий для реализации индивидуально-личностного потенциала личности. В таком сопровождении, на первый план выходит личностно-ориентированное взаимодействие, в котором преобразуются позиции всех участников данного процесса. Так, педагог здесь выступает в роли партнера, который помогает привыкнуть к изменяющимся условиям, миновать кризисный период в жизни и выйти на

новый уровень развития личности. Автор считает, что в каждом конкретном случае задачи сопровождения могут меняться и определяются особенностями личности.

Проблеме психологического сопровождения уделяли внимание и зарубежные психологи и педагоги. Анализ работ зарубежных авторов свидетельствует о том, что в зарубежной психологии и социологии термин «сопровождение» рассматривается главным образом в прикладных исследованиях (S. Cobb, K. Crnic, M. Greenberg, N. Robinson, A. Ragozin, T. K. Crove, E. L. Jonson, S. W. Jacobson, K. F. Frye, Y. S. Morinada, K. Sakata, R. Koshi). В ряде зарубежных исследований (К. Валстром, К. Маклафлин, П. Зваал, Д. Романе) под психологическим сопровождением понимается сопровождение человека для того, чтобы он научился решать самостоятельно свои проблемы и преодолевать жизненные трудности, а для этого необходимо лучше узнать самого себя и адекватно воспринимать условия окружающей среды [7].

Наиболее значимый вклад в разработку понятия «сопровождение» внесли А. Байярд, Р. Бернс, Т. Гордон и др. Авторы утверждали, что каждый человек имеет возможность для позитивного и конструктивного развития, а источник внутренних сил человека находится внутри него самого. Начиная с исследований Р. Бернса, поддержку в условиях процесса образования не подразделяют на психологическую и педагогическую.

А. А. Майер в своей работе, делает акцент на том, что «значимой характеристикой сопровождения выступает создание определенных условий для перехода личности к самопомощи». Согласно Майеру, педагог всего лишь создаёт условия, необходимые ему для реализации своего потенциала. Автор считает, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов личности, опору на его сильные стороны и создание на этой основе психологических условий для возобновления связей с окружением. Среди основных характеристик процесса сопровождения, автор выделяет следующие: пролонгированность, процессуальность, недирективность, погруженность в настоящую жизнь человека, особые отношения между участниками процесса. Методологический анализ термина «сопровождение», по Майеру, позволяет сделать вывод о том, что сопровождение является особой формой пролонгированной, медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи. Результатом такой помощи для личности будет являться новое качество – адаптивность, другими словами способность человека самостоятельно достигать относительного баланса между собой и окружающими в различных ситуациях [7].

Проанализировав подходы к понятию «психологическое сопровождение», мы можем отметить следующее.

1. Психолого-педагогическое сопровождение – это следование за естественным развитием индивида на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Данный процесс опирается на личностные достижения.

2. Психологическое сопровождение – это создание определенных условий для самостоятельного созидательного исследования системы отношений «я – окружающие», а также для совершения жизненно значимых выборов.

3. Целью психологического сопровождения не является активно направленное воздействие на социальные условия жизнедеятельности индивида.

4. Выделяют два направления психолого-педагогического сопровождения: актуальное, которое ориентировано на решение злободневных проблем и перспективное – целью которого является развитие и становление жизнеспособной личности. Эти два направления между собой взаимосвязаны и порой их трудно развести.

5. В основу теоретических положений психологического сопровождения должен лечь личностно ориентированный подход, суть которого – опора на внутренний потенциал личности, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Основными концептуальными положениями психологического сопровождения субъекта труда (согласно Э. Ф. Зееру) выступают:

- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
- принятие личностью ответственности за качество и реализацию своего профессионального становления;
- гармония внутренних и внешних условий социально-профессиональной жизни личности [3].

Итак, психологическое сопровождение – это совместное движение с изменяющейся личностью, своевременное выявление возможных проблем и негативных трансформаций для создания условий оказания помощи и поддержки.

Результатом профессионального психологического сопровождения является продуктивное развитие и саморазвитие человека, реализация психологического потенциала, обеспечение самосохранения.

В качестве основных функций психологического сопровождения, выделяют следующие:

- информационно-аналитическая функция – установление сущности возникшей проблемы, изучение условий и факторов, влияющих на ее состояние, информация о путях решения проблемы;
- прогностическая функция заключается в проектировании и самопроектировании решения проблемы, сценариев ее развития, проектирования альтернативных сценариев;

– профилактическая функция – проведение комплекса мероприятий, направленных на профилактику развития профессиональных деформаций личности;

– коррекционно-развивающая функция заключается в оказании поддержки и помощи в преодолении кризисных ситуаций, стагнации и восстановлении профессионально-психологических ресурсов.

Среди основных видов психологической деятельности в структуре сопровождения выделяются следующие: психологическое просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, просвещение, коррекция, экспертиза. В качестве основных направлений нами выделены следующие.

Просвещение – это информирование личности по какому-либо вопросу, повышение уровня ее психологической компетентности, что позволит повысить эффективность взаимодействия субъекта в различных сферах («Я-другие», «Я-сам», «Я-профессиональная деятельность», «Я-мир»).

Диагностика – это часть процесса сопровождения, которая нацелена на его информационное обеспечение; направлена на выявление сильных сторон человека, ее позитивных качеств, выявляет проблемы и их причины. Психодиагностика ориентирована на развитие личности.

Психологическое консультирование – это вид краткосрочной психологической помощи, ориентированный на разрешение конкретной проблемы, восстановление эмоционального равновесия, оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формирование ценностно-мотивационной сферы, преодоления кризисных ситуаций.

Развитие – приобретение опыта в оптимизации своего развития, отработка способов и приемов адаптивного поведения, обучение новому и умение конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми.

Коррекция – это предприимчивое психолого-педагогическое воздействие, которое направлено на устранение отклонений в личностном развитии, установление гармонии с собой и окружающими людьми в конкретных образовательных условиях.

Эффективным инструментом коррекции выступают тренинги личностного развития, профессионального развития и саморазвития личности для достижения успеха в жизни.

Кто же осуществляет психологическое сопровождение? Компетентное и продуктивное психологическое сопровождение может осуществлять специально подготовленный человек – психолог.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что такое психологическое сопровождение?

2. В чем отличие психологического сопровождения от других видов психологической помощи?
3. Что выступает целью психологического сопровождения?
4. Охарактеризуйте основные концептуальные положения психологического сопровождения.
5. Охарактеризуйте основные функции психологического сопровождения.
6. Представьте характеристику направлений работы в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Литература:

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинёв : ВИРТ; СПб. : ДОРВАЛЬ, 1993. – 96 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Плугина М. И. Теоретическая модель психолого-акмеологического сопровождения профессионального становления преподавателей высшей школы: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь, РИО ИДНК, 2006. – 34 с.
5. Солдаткина Л. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с особенностями в развитии // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» <http://festival.1september.ru/articles/605073/>.
6. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006 – 23 с.
7. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов. – М., 2001.

3.2. Особенности организации психологического сопровождения педагога

Важнейшей профессиональной компетенцией педагога является осознанная саморегуляция психических состояний и поведения, предполагающая изучение, определение и развитие индивидуальных возможностей педагога, осознание собственных ресурсов в саморегуляции психических состояний и поведения. Следует отметить, что в массовой практике подготовки будущих педагогов отсутствует целостная система формирования названной компетенции, недооцениваются индивидуальные

особенности каждого человека, недостаточно акцентируется индивидуальный характер овладения педагогической деятельностью. В этой связи, педагоги, оказавшись в условиях образовательного учреждения, нередко испытывают трудности, связанные с адаптацией и с самореализацией в профессиональной деятельности, во многом вызванные несформированной саморегуляцией психических состояний, что сказывается на ходе и результатах всей работы [10].

Профессиональная деятельность педагога наполнена различными напряженными ситуациями и факторами, которые в свою очередь связаны с повышенным эмоциональным реагированием. Нагрузка у педагога, по степени напряженности, значительно выше, чем у сотрудников банка, менеджеров, генеральных директоров, т. е. других профессионалов, работающих с людьми. Условия деятельности становятся еще более напряженными тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, сложные, опасные.

К ситуациям напряженного характера в педагогической деятельности исследователи (А. К. Маркова, Л. М. Митина, М. М. Рыбакова, И. И. Рыданова и др.) относят:

– ситуации, связанные с взаимодействием педагога и обучаемого. К этим ситуациям относятся нарушение дисциплинарного поведения, неуважение, пререкания, проявление амбиций и т. д.;

– ситуации, которые возникают во взаимоотношении с коллегами и руководством. К ним относятся конфликты, расхождение во мнениях и взглядах, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой и т. д.;

– ситуации, которые возникают при взаимодействии педагога с родителями обучаемых (проблемы сотрудничества, обмен опытом воспитания обучаемых и т. д.) [1].

Отрицательное воздействие напряженных факторов различного рода вызывает у педагога стресс двойного рода: с одной стороны, это влияние информационного стресса, который связан с информационными перегрузками, необходимостью принимать важные решения в короткий временной отрезок, а с другой стороны, – влияние эмоционального стресса, который характеризуется возникновением эмоциональных вспышек, изменением характера и поведения педагога.

Т. Н. Банщикова, Ю. П. Ветров и Н. П. Клушина в своей работе отмечают, что поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, результатом которой являются: крик, грубость, оскорбление и т. д. Следует отметить, что эмоциональные взрывы педагога не проходят бесследно и сказываются на его здоровье, настроении и на работе в целом. Частое эмоциональное напряжение отравляет организм «стрессовыми токсинами». В связи с этим, профессиональный долг педагога обязывает его принимать обдуманное решения, преодолевать вспышки

своего гнева, состояния тревожности, раздражительности, уныния. Однако сдерживание эмоций, когда внутри происходит бурный эмоциональный всплеск, не приводит к успокоению, а, наоборот, повышает эмоциональное напряжение и отрицательно сказывается на здоровье педагога [1].

Отсутствие у педагогов психозащитных техник в решении сложных педагогических ситуаций провоцирует рост эмоционального напряжения и дискомфорта, вызывает необходимость в профилактике и предупреждении действия неконструктивных механизмов в педагогическом общении.

Если работа педагога превращается в «бумажную рутинную работу», то такой педагог более всего подвержен профессиональному и эмоциональному выгоранию. Для того, чтобы избежать процесса выгорания, педагогу необходимо постоянно самосовершенствоваться, учиться новому, совершенствовать и обогащать свои знания, чаще общаться с коллегами из разных городов, получать новый опыт. Именно поэтому очень важным направлением деятельности психолога в любом образовательном учреждении является психологическое сопровождение профессионально-личностного развития педагога, работающего с воспитанниками, учащимися, студентами и аспирантами.

Все перечисленные выше проблемы имеют выраженный социально-психологический характер. Их полноценное разрешение обуславливает учет и оказание направленного воздействия на комплекс факторов. Это предполагает соблюдение ряда важных моментов.

1. Грамотная постановка целей и задач психологического сопровождения, выбор соответствующих их решению средств, необходимых условий.

2. Сбор информации о специфике ситуации, в которой возникают проблемы, в которой планируется осуществлять профилактическую и коррекционную работу.

3. Наличие информации об объекте и предмете психологического сопровождения.

4. Подбор адекватный методов исследования. Важно акцентировать внимание не только на выделенной проблеме, факторах, влияющих на ее развитие, но и возможных формах работы с педагогами (индивидуальная или групповая).

5. Подбор адекватных средств взаимодействия (воздействия), обладающих наибольшим оптимизирующим эффектом, с учетом особенностей реальной ситуации.

6. Подготовка программы сопровождения с учетом общей направленности оптимизационной работы, объективных источников личностных трансформаций, привлечения разных профилактических средств и процедур, неоднородной их компоновки в рамках программы.

7. Постоянно прибегать к оценке своей деятельности.

При рассмотрении проблемы психологического сопровождения педагогов основываемся на методологическом положении о стадиях профессионального развития Э. Ф. Зеера [4], согласно которому профессиональное становление охватывает длительный период жизни, когда закономерно меняются как профессиональные, так и жизненные планы, происходит смена социальной ситуации развития, личностные трансформации. В психологическом сопровождении педагогов основной акцент будет сделан на стадиях адаптации, профессионализации. Переход от одной стадии к другой порождает ряд трудностей, которые могут обуславливать личностные деформации деструктивного характера: доминантность, агрессивность, догматизм и др.

Важным этапом психологического сопровождения педагогов в профилактике личностных деформаций агрессивного характера является адаптация к профессионально-педагогической деятельности. В это период выстраивается новая система отношений, зарождается новая социальная роль. На стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь возникает ситуация деструкции ожиданий, молодой специалист переживает эмоциональное состояние фрустрации. Разочарования, возникающие профессиональные трудности инициируют дезадаптацию, деформацию эмоциональной сферы личности.

Как показали наши исследования, большинство молодых педагогов (64,5%) принадлежат шестому типу, характеризующемуся неустойчивостью регуляторных процессов, высокими показателями шкал социальной фрустрированности.

На стадии адаптации у молодых специалистов потребность в планировании развита слабо, цели профессионального развития подвержены частой смене, профессиональные цели редко достигаются. Такие педагоги предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. У педагогов на стадии адаптации отмечается несформированность регуляторной гибкости – способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. В современной динамичной обстановке такие педагоги чувствуют себя неуверенно, они не способны адекватно реагировать на происходящее, своевременно и быстро планировать свою деятельность и поведение. В результате у таких педагогов возникают регуляторные сбои.

Молодые специалисты данного типа необщительны, для них характерен диссонанс между ожиданиями, смыслами, ценностями и возможностями их реализации в социальных условиях, что подтверждается высокими показателями шкал социальной фрустрированности. Восприятие сложных, подчас стрессогенных и патогенных условий внешней среды выступает фактором риска дезадаптации.

Для снятия тревожности и эмоционального состояния фрустрации, развития регуляторной гибкости и потребность в планировании профессиональной деятельности целесообразно использовать индивидуальное психологическое консультирование, психологическую диагностику, психологические тренинги.

Целью психологической диагностики на данном этапе профессионализации является выявление и анализ особенностей адаптации молодых специалистов.

Для исследования данной проблемы в психодиагностический инструментарий может входить следующая батарея методик:

- «Адаптивность» (МЛО – АМ) А. Г. Маклакова – С. В. Чермянина;
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), разработанный В. И. Моросановой;
- Опросник «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности», разработанный Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым и М. А. Беребиным;
- тест-опросник Г. Айзенка (FPI) для определения невротичности, спонтанной агрессивности, депрессивности, раздражительности, общительности, уравновешенности, реактивной агрессивности, застенчивости, открытости, экстраверсии – интроверсии, эмоциональной лабильности, маскулинности – феминизма;
- методика диагностики агрессии Баса – Дарки;
- методика диагностики стратегии поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса.

Психологическая поддержка и помощь также может заключаться в организации наставничества. Наставничество позволяет распространять осознание целей, стратегию и ценности образовательной организации. Наставничество обеспечивает атмосферу взаимной поддержки и ободрения, позитивно влияет на психологический климат в коллективе. Наставничество развивает навыки рабочего взаимодействия и улучшает взаимопонимание.

С целью снятия состояния тревоги, формирования позитивной установки на преодоление трудностей, развитие чувства востребованности и социальной защищенности, актуализации резервных возможностей, формы психологического сопровождения должны быть направлены на развитие потребности в осознанном планировании деятельности, развитие способности адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска и неопределенности. Неоценимый вклад в решение данной задачи внесут индивидуальное психологическое консультирование и психологические тренинги.

В консультировании, прежде всего, следует помочь молодому педагогу объективно разобраться в ситуации и с учетом всех обстоятельств принять правильное, разумное и взвешенное решение. Далее консультант может

помочь педагогу наметить и практически реализовать продуманный план необходимых шагов, которые почти наверняка приведут к оптимальному решению возникшей проблемы.

Этот план, в частности, должен будет содержать в себе ответы на следующие вопросы:

- Почему педагога не вполне устраивают условия работы?
- Можно ли практически устранить причины недовольства настолько, чтобы радикально изменить сложившееся положение дел?
- Какие условия работы его бы вполне устроили?
- Что для педагога важнее: постараться улучшить условия работы, оставаясь в данной профессии, или попытаться приобрести новую профессию, новые условия и место работы?

Тематика психологических тренингов должна включать тренинги по развитию саморегуляции, по развитию стрессоустойчивости, развитию коммуникативных навыков (приложения 7, 8).

По мере вхождения в профессиональную деятельность у педагога формируется новая система отношений к окружающим и к самому себе. Данная стадия характеризуется с одной стороны, индивидуализацией технологий выполнения деятельности и выработкой собственной профессиональной позиции, а с другой стороны, – проявлением личностных деструкций педагога: демонстративностью, завышенной самооценкой, чрезмерной эмоциональностью, демонстрацией своего превосходства, эгоцентризмом. Такие педагоги принадлежат ко второму и четвертому выявленному нами типам.

Низкие показатели шкал «программирование» и «оценка результатов» говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие педагоги предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов, не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Они неспособны в определенные моменты времени взглянуть на себя со стороны.

Психологическое сопровождение на стадии профессионализации включает в себя оказание помощи работнику в дальнейшем профессиональном росте; в повышении квалификации; в развитии карьеры; оказание поддержки при переживании трудностей, неудовлетворенности своим трудом.

К основным формам сопровождения можно отнести изучение вектора направленности: жизненных ценностей, уровня притязаний и самооценки, социально-профессиональных установок, мотивации к достижениям. С этой целью можно использовать следующую батарею методик:

– «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушина, позволяющий диагностировать мотивационно-ценностную структуру личности;

– опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР), разработанный Т. В. Корниловой, ориентированный на определение готовности к риску и рациональности как психологических параметров, отражающих особенности личностной регуляции выборов субъекта в ситуации принятия решений;

– Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома;

– методика В. Смекала и М. Кучера, предназначенная для изучения направленности личности: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие);

– Тематический апперцепции тест (ТАТ) Х. Морган и Мюррея, направленный на оценку мотивационного аспекта личности.

Одной из важных задач профконсультирования на данном этапе является оказание помощи в нахождении личностного смысла в профессиональной педагогической деятельности, реализация психологического потенциала, возможности самоутверждения, самореализации.

Жизненные неудачи, связанные с недостатками эмоциональной саморегуляции, могут быть обусловлены самыми разными причинами, но большинство из них относится к психологическим особенностям личности, к взаимоотношениям, складывающимся у педагога с окружающими людьми.

К внутренним причинам неудач в саморегуляции могут быть отнесены следующие.

1. Борьба равно сильных мотивов.
2. Недостаточно сформированные волевые качества.
3. Наличие черт характера, которые придают поведению непредсказуемость и непоследовательность.
4. Повышенная эмоциональная возбудимость человека, с которой он сам не в состоянии успешно справиться.
5. Неуверенность человека в себе.
6. Медлительность в принятии и реализации решений.

Акцент в формах активного обучения должен быть направлен на развитие у педагога потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, на развитие адекватности самооценки, гибкости в динамично меняющихся условиях. Психологические тренинги должны быть направлены на развитие саморегуляции, развитие навыков управления агрессией, развитие стрессоустойчивости (приложения 8, 9).

Таким образом, целью психологического сопровождения педагогов на стадиях адаптации и профессионализации выступает изучение,

формирование и развитие высокой мотивации к достижениям, удовлетворенности трудом, сформированность индивидуального стиля саморегуляции, поведения и деятельности, овладение навыками саморегуляции активности в ситуациях неопределенности.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. В чем заключаются специфика педагогической деятельности?
2. Что относят к напряженным ситуациям педагогической деятельности?
3. Каковы требования к организации психологического сопровождения?
4. Охарактеризуйте проблемы в развитии саморегуляции на стадии адаптации.
5. Охарактеризуйте проблемы в развитии саморегуляции на стадии профессионализации.
6. Охарактеризуйте особенности психологического сопровождения на стадии адаптации.
7. Охарактеризуйте особенности психологического сопровождения на стадии профессионализации.

Литература:

1. Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом: Учебно-методическое пособие / под ред. проф. Ю. П. Ветрова. – М.: Книголюб, 2008. – 232 с.
2. Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. – М., 1993. – 320 с.
3. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. – М.: изд-во РАГС, 1993. – 32с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).

Глава 4. Психопрофилактика деструктивных форм агрессивных проявлений

4.1. Диагностика в структуре психологического сопровождения

Напомним, что в данной работе сопровождение рассматривается по форме как комплексное, с использованием приемов индивидуальной и групповой работы на разных этапах сопровождения; по направленности – как психологическое; по предмету – сопровождение развития; объектом сопровождения является педагог. Виды психологической деятельности в структуре сопровождения имеют различные приоритеты и их распределение по этапам: психологическое просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, просвещение, коррекция, экспертиза.

По-особому в организации сопровождения рассматривается назначение *психодиагностики* [6]. Характерными чертами психодиагностики являются: рассмотрение диагностики как стартового пункта сопровождения, ее направленность на информационное обеспечение процесса сопровождения; ориентация на выявление сильных сторон, позитивного ресурса личности, на выявление стратегии саморазвития; систематичность отслеживания психологического статуса педагога в контексте его актуального состояния и потенциала ближайшего развития; связь диагностических результатов с социальной ситуацией развития, субъективными и объективными сложностями, с которыми сопряжена деятельность педагога в конкретных условиях образовательной организации.

Отношение к системе образования как к сфере оказания образовательных услуг способствует изменению положения педагога в структуре образовательного процесса, его психологического самочувствия, ценностно-ориентационной основы его профессиональной деятельности, а также психологических способов ее осуществления и многое другое.

Степень адаптированности педагога, его готовность к самореализации и осознанной саморегуляции представляют собой важный фактор продуктивности образовательной среды. С другой стороны, если педагог психологически фрустрирован, не способен управлять собственными деструктивными проявлениями, это выступает серьезным источником дезадаптации и агрессии для иных субъектов образовательного процесса (прежде всего, для обучающихся), обозначая допустимые формы социального поведения и межличностного взаимодействия [1, 5]. Психологическое сопровождение педагога в контексте развития его саморегуляции становится в этих условиях необходимой задачей.

Современное понимание осознанной саморегуляции акцентирует внимание на том, что она осуществляется в ходе процесса реализации основных регуляторных процессов, благодаря которым человек

координирует свои психологические ресурсы для формулирования и достижения целей активности (В. И. Моросанова) [3].

Рассматривая личность в системе взаимодействий, необходимо также учитывать, что каждая культура, в целях сохранения собственной уникальности и этнокультурного своеобразия, разрабатывает свои механизмы включения в интеграционные процессы. Таким образом, саморегуляция личности обусловлена культурой и опытом исторического развития. Поскольку на территории России имеются монокультурные и поликультурные регионы, осознанная саморегуляция агрессивных проявлений будет иметь некоторую региональную специфику в протекании регуляторных процессов.

Комплексная диагностика осознанной саморегуляции предполагает изучение психологических и индивидуально-типологических свойств личности, в зависимости от чего агрессия проявляется в тех или иных формах.

При организации и проведении диагностического исследования в рамках психологического сопровождения возникает множество проблем, которые не ограничиваются выбором и использованием валидных методических инструментов тестирования. Это многоплановая работа, которая реализуется в ходе осуществления последовательных этапов [2].

Первый этап – анализ запроса на исследование. Запросы администрации на проведение диагностики педколлектива могут звучать, как требование снизить вероятность конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе и многое другое. Задача специалиста помогающей профессии (психолога, социального педагога) заключается в том, чтобы перевести эти практические установки в плоскость явлений, подлежащих диагностике и анализу.

Конкретизация цели диагностики в виде референтного события, создающего целостную картину подлежащего анализу состояния, составляет *второй этап* проводимой работы.

К числу событий, обуславливающих необходимость диагностики агрессивности педагога, относятся:

а) жалобы родителей на возросшую раздражительность и агрессивность ребенка; на повышенную тревожность детей; на нежелание ребенка посещать дошкольное учреждение (школу); на то, что во время игр, исполняя роль педагога, ребенок демонстрирует агрессивные формы поведения; на то, что у ребенка наблюдаются намерения, высказывания, попытки суицидального поведения; на то, что ребенок (молодой человек) стал участвовать в драках, порче имущества; на предвзятое отношение педагога к ребенку; на агрессивность учителя.

б) жалобы детей на то, что педагог кричит, применяет физические наказания, угрозы; педагог придирчив, несправедлив в оценке;

в) наблюдения коллег и руководства проявлений раздражительности, несдержанности в процессе взаимодействия с детьми, родителями, другими педагогами; повышенного фона тревожности педагога; возросшей тенденции посплетничать;

г) жалобы самого педагога на признаки профессионального выгорания; трудности в сдерживании негативных эмоций; перепады настроения.

В работе руководителя образовательного учреждения, психолога, социального педагога могут встречаться и другие ситуации, обуславливающие необходимость провести исследование саморегуляции агрессивности педагога с целью ее профилактики и коррекции. На основе специального и детализированного анализа запроса, анализа события, в результате которого проявились агрессивные тенденции педагога, строится выбор адекватных методических приемов тестирования.

В целях решения обозначенной задачи нами предлагается ряд методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения», методика диагностики уровня социальной фрустрированности, опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ), опросник Басса – Дарки, опросник FPI, опросник «Личностные факторы принятия решений». Все они могут быть использованы в условиях группового тестирования, что существенно ускоряет проведение диагностических процедур. Подробно применение методик описано в [5].

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) создан в Психологическом институте РАО на базе лаборатории психологии саморегуляции под руководством В. И. Моросановой. Он пригоден для выявления характеристик индивидуальной саморегуляции произвольной активности человека.

Методика включает 46 утверждений, образующих единую шкалу «Общий уровень саморегуляции» (ОУ). Утверждения опросника входят также в состав шести шкал, соответствующих основным регуляторным процессам – планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, – и регуляторно-личностным свойствам гибкости и самостоятельности.

Респондент должен, прочитав каждое высказывание, выбрать для себя один из ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно», – и поставить отметку в соответствующей графе на специальном бланке ответов.

Опросник «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» был разработан Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым и М. А. Беребиным для диагностики социального благополучия, в т. ч. социальной составляющей качества жизни. Модификация В. В. Бойко включает 20 утверждений.

Респонденту необходимо оценить степень его «удовлетворенности – неудовлетворенности» в определенной сфере вне общего контекста опросника и проставить балл в бланке ответов. Удовлетворенность субъективно шкалируется по 5-баллам: 1 – полностью удовлетворен, 2 – скорее удовлетворен, 3 – затруднение в ответе, 4 – скорее неудовлетворен, 5 – полностью неудовлетворен.

Выделяются пять основных направлений-шкал по четыре позиции в каждом: а) удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими; б) удовлетворенность ближайшим социальным окружением; в) удовлетворенность своим социальным статусом; г) удовлетворенность социально-экономическим положением; д) удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью. Более высокий балл свидетельствует о большей неудовлетворенности, как по отдельным проявлениям признака, так и по всей шкале. Таким образом, для каждого испытуемого, можно определить зоны наибольшей и наименьшей социальной фрустрированности и, тем самым, источник агрессивных реакций.

Методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной позволяет диагностировать мотивационно-ценностную структуру личности. К основным диагностическим конструктам МТЖЦ относятся терминальные ценности и жизненные сферы. Термин «ценность» здесь означает отношение субъекта к жизненному факту, явлению, объекту и субъекту как к важному, имеющему жизненное значение.

В состав жизненных ценностей включены следующие: 1) развитие себя; 2) духовное удовлетворение; 3) креативность; 4) активные социальные контакты; 5) собственный престиж; 6) высокое материальное положение; 7) достижение, 8) сохранение собственной индивидуальности. В перечень жизненных сфер, где реализуются терминальные ценности, вошли: 1) сфера профессиональной жизни; 2) сфера образования; 3) сфера семейной жизни; 4) сфера общественной активности; 5) сфера увлечений; 6) сфера физической активности.

Респондент должен оценить для себя значимость перечисленных в опроснике позиций по 5-балльной шкале и занести результаты в специальный бланк. Методика позволяет выявить наиболее значимые для респондента терминальные ценности и те жизненные сферы, в которых эти ценности могут быть реализованы.

Опросник Басса – Дарки (Buss – Durkey Inventory), разработанный А. Бассом и А. Дарки, предназначен для выявления агрессивных и враждебных реакций. Агрессивность ими понимается как свойство личности, характеризующее наличие деструктивных тенденций, преимущественно в области субъектно-объектных отношений. Враждебность рассматривается как реакция, содержащая негативные чувства и оценки людей и событий.

Методика включает следующие шкалы: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Респондент должен оценить, насколько каждое из 75 высказываний подходит для него: верно или неверно по отношению к нему. Ответ фиксируется в специальном бланке.

Опросник FPI (Фрайбургский многофакторный опросник) используется для изучения психических состояний и свойств личности, имеющих значение в процессе социальной и профессиональной адаптации и регуляции поведения. В структуре опросника содержатся 12 шкал: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия – интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинизм – феминизм.

Испытуемый должен оценить, соответствует или не соответствует каждое из утверждений опросника каким-то особенностям его поведения, поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т. д. Пометка ставится в специальном бланке в соответствии с номером утверждения в вопроснике и видом ответа. Сокращенный вариант опросника включает 114 утверждений.

Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР), разработанный Т. В. Корниловой, ориентирован на определение готовности к риску и рациональности как психологических параметров, отражающих особенности личностной регуляции выборов субъекта в ситуации принятия решений.

Готовность к риску автором рассматривается как личностное свойство саморегуляции, которое позволяет человеку принимать решение в ситуации неопределенности и действовать сообразно ему. Автор исходит из предположения о способности личности осознавать, в какой степени ей присущи продуктивные способы совладания с ситуациями неопределенности. Шкала «рациональности» позволяет измерить готовность к обдумыванию своих решений и действиям при наиболее полной ориентировке в ситуации; при этом решения субъекта могут быть и рискованными.

Наиболее распространенная модификация содержит 25 пунктов-утверждений (ЛФР-25). Респондент должен оценить, насколько подходит ему каждое из утверждений и отметить свой ответ в специальном бланке. В методике используется трехбалльная шкала оценок («+1» ставится, если человек согласен с высказыванием; «-1» означает, что высказывание к нему не относится и «0» ставится, если высказывание характеризует его наполовину).

Сформированный таким образом пакет методик позволяет диагностировать требуемые свойства личности и, косвенно, уточнять данные, полученные с помощью его отдельных инструментов.

Методика «Уровень социальной фрустрированности» способствует выявлению тех сфер, в которые личность чувствует себя наименее реализованной. С помощью теста МТЖЦ появляется возможность уточнить, насколько значимы для респондента те жизненные сферы, в которых он испытывает наибольшую фрустрированность, где ожидаема вероятность агрессивных проявлений. Данные о наиболее значимых жизненных ценностях могут быть сопоставлены с результатами методики «Личностные факторы принятия решений», которые характеризуют готовность к риску, в том числе в процессе их реализации.

Сведения о способах проявления агрессии и враждебности, полученные с помощью методики Басса – Дарки подвергаются проверке при сравнении их с результатами, полученными по шкалам «спонтанная агрессивность», «реактивная агрессивность» опросника FPI. Данные по шкалам FPI «раздражительность», «уравновешенность» позволяют также оценить результаты диагностики индивидуального профиля саморегуляции (методика ССПМ).

Результаты диагностики с помощью тестовых методик мы рекомендуем уточнять с помощью дополнительных исследовательских инструментов, в качестве которых предлагаются биографическая анкета (Приложение 7) и методика незаконченных предложений (Приложение 8).

В методику незаконченных предложений включены фразы-стимулы, которые позволяют респонденту описать свое поведение в ситуациях, когда проявляются разные формы агрессии по отношению к условному «другому» и к «Я» респондента. Это дает возможность зафиксировать закрепленные в культуре способы проявления и противостояния агрессии, а также те способы, которыми пользуется сам респондент.

Ряд фраз-стимулов методики направлен на диагностику отношения к межличностным контактам: они содержали слова «брак», «дружба», «другая местность».

Сконструированный таким образом пакет диагностических инструментов направлен на выявление психологических, индивидуально-типологических свойств саморегуляции агрессии и их специфики.

Переход к *третьему этапу* – этапу сбора информации об агрессивности педагога вновь связан с возникновением целого комплекса методических, технических и организационных задач. Их решение предполагает, что выполнены, по крайней мере, три условия: обеспечена необходимая точность регистрации параметров, человек минимально отвлекается от выполняемой работы и не происходит непроизвольного

изменения функционального состояния по ходу или в результате тестирования.

Нужно иметь в виду и то, что педагог привык оценивать других, и часто не согласен с выводами о том, что неблагоприятное развитие педагогической ситуации предопределено его личностными проявлениями или недостатками.

Таким образом, психологическое исследование педколлектива – достаточно трудоемкая процедура, которая требует от психолога профессиональных навыков и соблюдения ряда морально-этических норм.

Этические принципы могут быть представлены в виде правил, которые должен соблюдать каждый психолог. Для практических психологов это следующие правила.

1. Проводить диагностическое исследование желательно одному человеку, при условии строжайшего соблюдения корректности в проведении исследования и трактовке экспериментальных данных.

2. Исключен доступ к материалам исследований третьих лиц, а работа с материалами исследования осуществляется только тем лицом, которое проводило исследование.

3. Проведение исследования основано на принципе добровольности. Недопустимы любые формы прямого или косвенного принуждения.

4. коллектива сводятся в общую анонимную форму тем человеком, который проводил диагностику. При желании с членами коллектива осуществляются индивидуальные консультации. Во время беседы с педагогом о данных его тестирования посторонние лица в помещение не допускаются.

5. Нежелательно надолго откладывать ознакомление коллектива с результатами исследования, так как в это время сотрудники находятся в серьезном эмоциональном напряжении.

6. Не рекомендуется сообщать фрагментарные сведения о каких-либо из полученных результатов без глубокого предварительного анализа всего массива данных и соответствующей подготовки.

7. Педагогов необходимо проинформировать о целях тестирования и последующем использовании его результатов. Кроме того, необходимо сформировать у коллектива установку на то, что диагностика не является самоцелью, а осуществляется в интересах самих педагогов [4].

Следует отметить, что психодиагностика в образовательной организации должна соответствовать педагогической проблематике, в этом состоит ее основной смысл. В конечном счете, результаты диагностики ориентированы на создание тех или иных психолого-педагогических условий развития личности, в том числе, личности педагога.

Материал, собранный относительно информативных показателей агрессивности, служит основанием для проведения следующего этапа работы

– вынесения суждения о характере саморегуляции и ее динамике. Это этап интеграции и качественной интерпретации данных. Установление диагноза и его верификация помимо качественного анализа предполагают использование приемлемого математического аппарата.

Ключевая цель анализа и интерпретации данных – получить наиболее точную оценку свойств, состояния и уровня саморегуляции педагога. Интерпретация данных диагностики может осуществляться либо в форме количественной оценки, когда полученные результаты сравниваются с определенной нормой, либо в форме качественного анализа, в ходе которого полученные данные сравниваются с рядом эталонов, значение которых точно определено (к примеру, установление корреляционных связей между различными показателями психологических свойств личности).

Результаты психодиагностического исследования выступают в качестве основы для заключения об особенностях развития саморегуляции, о стратегических направлениях психопрофилактической, консультативной работы.

Вопросы для самоконтроля

1. Каково место психодиагностики в структуре психологического сопровождения?
2. Обоснуйте актуальность психологического сопровождения педагога в современном образовательном процессе.
3. Охарактеризуйте этапы диагностики в структуре психологического сопровождения.
4. Осуществляли ли Вы в своей работе диагностику саморегуляции агрессивности педагога? Каковы ее цели?
5. С какими трудностями приходится сталкиваться психологу в работе с педагогическим коллективом?
6. Сформулируйте этические принципы работы психолога при диагностике саморегуляции агрессивности педагогов?

Литература

1. Банщикова Т. Н. Агрессия как форма психической активности личности // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 11. – С. 22 – 26.
2. Банщикова Т. Н. Диагностика агрессивности педагога (методическое обеспечение практических психологов, социальных педагогов руководителей образовательных учреждений: инструментарий, обучение, информация). – 2012. – 148 с.
3. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2010. – №1. – С. 36 – 45.

4. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.

5. Фомина Е. А. Изучение осознанной саморегуляции в управлении агрессией в ее дифференциальных и кросскультурных проявлениях: методы и методики // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 11 (44). – С. 52 – 56.

6. Чиркова Т. Н. Методологические основы психологии: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов-психологов. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. – 416 с.

4.2. Психопрофилактика в структуре психологического сопровождения

К важнейшим этапам психологического сопровождения относится психопрофилактика, направленная на предупреждение психических заболеваний, реабилитацию психически больных людей, а также на сохранение, улучшение и укрепление психического здоровья (психогигиена). К психопрофилактике можно отнести и психологическое просвещение – проведение лекций, семинаров и др.

Психологи выделяют среди сфер психопрофилактики:

– профилактику личностно-социальных проблем, направленную на формирование у людей адекватного отношения к конфликтам, общению, рекламе и др.;

– профилактику психического здоровья, ориентированную на предупреждение зависимости от других людей, алкоголя, курения и т.д.;

– психологическую реабилитацию как восстановление утраченных или поврежденных психических функций. Психические функции могут быть утрачены вследствие психической травмы или искажений в процессе развития (гиперопека, неадекватная референтная группа и т. д.). В частности, для любого человека может быть актуально восстановление Я-концепции, осознание мотивации своих действий;

– психологическое развитие или формирование новых психических операций или образований. Актуально на определенных этапах психического развития.

Таким образом, профилактика представляет собой совокупность мер, направленных на охрану здоровья, предупреждение возникновения и распространения болезней, улучшение физического развития населения, сохранение трудоспособности и обеспечение долголетия. Психолого-педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, которые ориентированы на устранение внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии личности [Цит. по 4, с. 788].

Проблема агрессивного поведения остается актуальной на протяжении всего существования человечества в связи с его распространенностью и дестабилизирующим влиянием.

Агрессивное состояние может быть как открытым, т. е. внешне выраженным, так и скрытым. Безусловно одно, опасно и то, и другое, т. к. преднамеренная маскировка агрессивности за притворным «добрым» отношением носит разрушительный характер, но в более изощренном виде. Нельзя не учитывать того, какая реальная опасность стоит за речевой агрессией, являющейся первым шагом на пути к агрессии физической.

Решая задачу развития саморегуляции педагогов, необходимо учитывать причины агрессивного поведения и особенности проявления агрессивности в рамках профессиональной деятельности. Совершенно ясно, что «природный» агрессивный потенциал никуда не исчезает во взрослом возрасте. Просто в результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Необходим процесс социализации агрессии. Под социализацией агрессии понимается процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений или выражение их в формах, приемлемых в определенном сообществе, цивилизации, что целенаправленно достигается в ходе психопрофилактики в составе психологического сопровождения.

Первичная психопрофилактика включает диспансеризацию здорового населения, создание здорового психологического климата на производстве, обучение психогигиеническим навыкам в школах, средних и высших учебных заведениях, государственные и социальные программы оздоровления.

Вторичная психопрофилактика направлена на выявление нарушений на самых ранних этапах по характерным компенсаторно-декомпенсаторным функциональным сдвигам. Здесь большую роль играет ранняя диагностика, применение эффективных методов и средств коррекции, поддерживающая терапия, исключая возможность рецидивов.

Третичная профилактика – это профилактика рецидивов и обострений, после проведенных коррекционных мероприятий. При этом важную роль играет применение поддерживающих мероприятий, правильное использование медикаментов в сотрудничестве с медицинскими специалистами.

Методы психопрофилактики и психогигиены включают в себя психокоррекционную работу в рамках консультативных центров, «телефонов доверия» и других организаций, ориентированных на психологическую помощь здоровым людям. В числе психопрофилактических мероприятий могут быть – массовые обследования с целью выявления так называемых групп риска и профилактической работы с ними, информация населению и т. д.

Особый интерес представляет собой проблема в выборе необходимых форм и методов профилактики. Остановимся на основных формах.

1. Тренинг по профилактике агрессии. Эта форма наиболее эффективно воздействует на формирование социокультурной компетентности педагога. Программа тренингов по профилактике агрессии направлена на решение следующих задач:

1) создать в группе атмосферу взаимного принятия, безопасности и поддержки для максимально полного раскрытия личностью своей позиции и проявления эмоций;

2) создать в группе условия для осознания каждым участником собственной ценности и уникальности, стимулируя тем самым толерантное отношение к другим на основе осознания их права на собственную неповторимость;

3) формировать и развивать навыки уверенного поведения, конструктивного разрешения межличностных конфликтов;

4) помочь каждому участнику осознать свою позицию в общении друг с другом на основе анализа своих агрессивных установок в отношении некоторых людей.

Для решения поставленных задач в процессе реализации тренинговых программ используются различные методы работы: мини-лекции, игры, мозговой штурм, групповые дискуссии, психотехнические упражнения и задания, помогающие понять и усвоить главную тему занятия.

2. Вторую группу составляют формы и методы профилактики агрессивности, которые направлены на поддержание психологического здоровья и эмоционального самочувствия человека посредством творчества. К ним прежде всего относятся методы арт-терапии (art (англ.) – искусство, therapēia (греч.) – забота, лечение).

Арт-терапия не имеет ни ограничений, ни противопоказаний, являясь безопасным методом снятия напряжения. Это естественный способ преобразования негативных эмоций в позитивные.

Основная цель арт-терапии (в широком смысле) состоит в гармонизации психического состояния личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Это дает возможность применять арт-терапевтические методы не только как традиционную форму дополнения психотерапевтического воздействия, но и как мощный ресурс психопрофилактики агрессивных проявлений личности [2].

Арт-терапия в узком смысле слова – это рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве.

Арт-терапия нацелена на проработку переживаний человека, которые препятствуют его нормальному самочувствию и его общению с окружающими. С помощью рисунка (аппликации, коллажа, лепки и т.д.) человек невольно сообщает о себе то, что никогда не смог бы передать на

словах. Метод широко применяется для снятия негативных эмоциональных состояний. Реципиенты рисуют в соответствии со своими желаниями, а также для того, чтобы выразить свои мысли и чувства. Очень большой эффект оказывает на психику рисование пальцем левой кисти для правой и наоборот [4, с. 790].

Отметим, что в арсенале психопрофилактики присутствуют и более специфичные арт-терапевтические методы.

Музыкотерапия – универсальный язык чувств. Современные исследования влияния музыки на человека предлагают учитывать музыкальную культуру пациента, его вкусы, индивидуальные особенности восприятия музыки, отношение к музыке вообще и именно к данному музыкальному произведению, а так же к его исполнителю, самочувствие пациента в настоящий момент, возраст, пол, профессию и другие факторы. Музыкальное воздействие весьма индивидуализировано и музыку пациенту лучше прослушивать через наушники, чтобы не мешать другим. Музыка влияет на настроение, снижает тревогу, напряженность.

Функциональная музыка – это музыкальный фон на периферии сознания. Музыка должна быть приятной, ритмичной, приносить удовольствие, вызывать состояние легкого возбуждения.

Библиотерапия – разновидность психотерапии, использующая художественную книгу как одну из форм лечения словом, заключенным в художественную форму. Предполагает позитивное воздействие на человека с помощью книг, которое может способствовать развитию личностных качеств, поднимать настроение, отвлекать от боли.

Колортерапия – воздействие на человека с помощью цвета. Цвет помещения, одежды влияет на эмоциональное состояние пациентов. Особенности восприятия цвета зависят от индивидуальных особенностей человека, культуры.

Ароматерапия – позитивное воздействие на человека посредством запахов. Организм мгновенно реагирует, если какой-то запах вызывает приятные или неприятные ассоциации и воспоминания.

Натурпсихотерапия – положительное эмоциональное воздействие природы на человека (санаторно-курортное лечение, прогулки). Положительный эффект: позитивное эмоциональное воздействие, успокаивающее, отвлекающее, активизирующее; эстетическое воздействие природы.

Перечисленные методы могут применяться в ходе психопрофилактики агрессивных проявлений, но их использование достаточно индивидуализировано.

Остановимся чуть более подробно на использовании тренинга в целях психопрофилактики. Среди тренинговых методов психопрофилактики агрессивного поведения личности выделяются:

1) игры и упражнения различной направленности для снижения агрессивного поведения:

– игры и упражнения для обучения приемлемым способам выражения гнева;

– игры и упражнения, направленные на обучение приемам саморегуляции;

– подвижные игры для физического и эмоционального раскрепощения.

2) дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. Результатом ее может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение. Дискуссия предполагает общение, что является важным видом профессиональной деятельности педагога. Дискуссия высокоэффективна для закрепления сведений, осмысления проблемы и формирования ценностных ориентаций. Примером такой работы может быть обсуждение сюжетов, индивидуальных рисунков.

3) «беседа с собой» учит реципиентов размышлять перед тем, как не совершить агрессивное действие. Такого рода беседа будет выступать буфером между порывом и слишком поспешным действием. Данный метод предполагает следующие шаги:

1) человек определяет суть самой проблемы, включая вызванные эмоции: «Он говорит глупости, а я злюсь»;

2) затем обдумывает несколько альтернативных вариантов реагирования. Психолог задает вопросы типа «Тебе нравится то, что ты сделал в этой ситуации?», «А как можно было поступить в этой ситуации?»;

3) разбираются варианты поведения и их последствия («А что будет, если ...?»);

4) затем принимается решение – что надо делать и как надо поступить.

Для оптимизации функции психологической поддержки педагогических работников и организации психологического сопровождения необходимо внедрение ряда профилактических мер:

– прием на работу педагога целесообразно осуществлять при участии психолога с целью не допустить к работе с детьми человека с явными психологическими проблемами, низким уровнем культуры, особенностями характера, не приемлемыми в образовательном учреждении;

– психологическое просвещение педагогов, заключающееся в знании психологии личности, возрастной психологии и др., предполагающее в дальнейшем изменение работы, карьерный рост;

– психологическое консультирование и диагностика;

– информирование педагогов о месте и возможностях получения психологической, медицинской помощи, тренингов, литературы;

– разработка альтернативных сценариев карьеры. Коррекция может быть связана с изменением характера труда; обогащением труда;

– овладение приемами саморегуляции, нервно-мышечной релаксации. Обучить педагога снимать напряжение; гасить отрицательные эмоции. Но желательно чтобы приемы были индивидуальными и достаточно простыми. Например, точечный массаж; выбор правильной рабочей позы;

– проведение тренингов, где вырабатываются навыки более эффективного поведения;

– организация психотерапевтических групп, но не в конкретных учебных заведениях, а лишь на базе центров (где набираются разные незнакомые друг с другом люди). В реальных коллективах такие психотерапевтические группы не проводятся.

Психогигиена является отраслью психологии гигиены, изучающей факторы, условия окружающей среды и образ жизни, благотворно или негативно влияющие на психическое развитие и состояние человека, разрабатывающей рекомендации по сохранению и укреплению психического здоровья. То есть между психопрофилактикой и психогигиеной, как и последней с общей гигиеной, существуют неразрывная связь и взаимообусловленность.

В психогигиене выделяют следующие разделы:

- 1) возрастная психогигиена;
- 2) психогигиена быта;
- 3) психогигиена семейной жизни;
- 4) психогигиена трудовой деятельности и обучения.

В настоящее время предметом главных забот психогигиены становится анализ влияния среды на нервно-психический статус населения. Наиболее обоснованными являются принципы психогигиены, исходная позиция которых базируется на основе представлений о том, что мир по своей природе материален, что материя находится в постоянном движении, что психические процессы являются продуктом высшей нервной деятельности и осуществляются по тем же законам природы.

Психопрофилактика агрессивных проявлений должна опираться на объективные результаты диагностики и осуществляться в структуре комплекса мероприятий психологического сопровождения личности педагога. Разнообразие форм и методов психопрофилактики дает возможность выбрать наиболее продуктивные из них, исходя из целей и индивидуальных особенностей субъектов сопровождения. Использование ресурсов психопрофилактики позволяет снизить количество негативных поведенческих проявлений в образовательных организациях и уменьшить объем работы по решению задач психокоррекции.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Какова роль психопрофилактики в структуре психологического сопровождения?

2. Согласны ли Вы с тем, что агрессия является недостатком в развитии личности? В чем состоит разница между агрессией и агрессивностью?
3. В чем состоят цели психопрофилактики агрессивного поведения?
4. Какой из видов психопрофилактики агрессивного поведения – первичная, вторичная или третичная – кажется Вам наиболее эффективным?
5. Какие методы в психопрофилактике агрессивного поведения Вы бы порекомендовали использовать? Ответ обоснуйте.
6. Раскройте роль психогигиены в деятельности психолога.

Литература:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
3. Краткий психологический словарь. // Сост. Л. А. Карпенко. – М., Политиздат, 1985. – с. 270.
4. Степанова Е. В., Попов В. А. Анализ актуальных форм и методов психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 788 – 791.
5. Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. В. Г. Вершловского. – СПб.: ГУПМ, 1994.
6. Водопьянова Н. Е., Ходырева Н. В. Психология здоровья // Вестник Ленинградского университета. Сер. 6. – 1991. – Выпуск 4.

Глава 5. Развитие саморегуляции педагогов

5.1. Психологическое консультирование педагогов в контексте развития саморегуляции

Психологическое консультирование – это специально организованная беседа психолога с клиентом (педагогом) для разъяснения отдельного вопроса, анализа проблемы и выработки советов или рекомендаций по их решению или регулированию. Кроме информационных целей на консультации могут также реализовываться психокоррекционные и психотерапевтические цели: нейтрализации болезненно-напряженного состояния, успокоения, коррекции и др. Консультирование относится к методам индивидуальной психологической работы.

Целью психологического консультирования является оказание помощи педагогу в осознании и решении его проблем. Успех консультирования во многом зависит от того, сможет ли психолог профессионально выслушать педагога и расширить его представления о себе и собственной ситуации.

Результатом консультирования является не столько облегчение эмоционального состояния педагога, сколько перевод локуса его жалобы с других на самого себя. Это означает принятие ответственности педагогом за все происходящее с ним. Стратегия психологического консультирования направлена на понимание и анализ педагогом собственных чувств и поведения; подготовку более глубокого контакта с другими, отношения с которыми не складываются, использование его чувств и переживаний как основы восстановления доверительных отношений; планирование и осуществление каких-то конкретных поведенческих шагов, направленных на изменение ситуации.

Организация работы психологического консультирования [2]

Необходимость организации службы психологического консультирования возникает в образовательной организации при следующих обстоятельствах.

Во-первых, когда имеется немало проблем психологического характера, решить которые самостоятельно педагог не в состоянии. Речь идет о педагогах, которые не ощущают себя больными и не хотят обращаться за помощью к врачам, но готовы слушать психолога и следовать его советам. В массовом порядке такие проблемы появляются обычно тогда, когда в педагогическом коллективе значительно и надолго изменяются условия работы, ухудшаются условия жизни, возрастает конкуренция и растет напряженность жизни.

Во-вторых, потребность в создании отдельной психологической консультации возникает тогда, когда в образовательной организации уже

имеется своя психологическая служба, успешность работы которой необходимо повысить. Это обычно достигается за счет распределения обязанностей и координации деятельности специалистов в рамках единой организации, в данном случае – психологической службы. Распределение обязанностей в свою очередь предполагает углубленную специализацию в работе, за счет которой достигается высокий уровень профессионализма и повышение качества работы.

Важный вопрос организации работы психологической консультации – это подбор кадров. Лучше всего, если в качестве психологов-консультантов будут работать люди, имеющие высшее психологическое образование в области практической психологии со специализацией по психологическому консультированию. Однако в настоящее время общее психологическое образование не всегда обеспечивает такую специализацию, и психологу-консультанту, приступающему к самостоятельной работе в этой области, приходится доучиваться на практике.

Особенности консультирования агрессивных клиентов [3]

Психологи по-разному реагируют на таких клиентов: одни на враждебность отвечают раздражительностью и враждебностью; другие стараются проявить любезность и дружелюбие, пытаются настроить педагога в свою пользу и объяснить отсутствие оснований для озлобленности; третьи игнорируют состояние клиентов, ведут себя так, как будто ничего не случилось. Однако, в первую очередь важнее понять причины его состояния. Педагогу надо сказать, что он кажется враждебно настроенным и злым. Но свои высказывания следует формулировать более корректно. Например: «Вы разочарованы?», «Это звучит, как будто Вы рассержены» и т.п. Нельзя с насмешкой или презрением вести себя с таким педагогом – его враждебность всегда следует трактовать серьезно, потому что она мешает терапевтическому взаимодействию. Чтобы разобраться в озлобленности педагога, психолог должен понимать основные черты этого состояния.

Прежде всего, злость не является чем-то патологическим или необычным, она является средством самозащиты, кроме того, она значительно действеннее, чем страх. Иначе говоря, злость является не только сигналом, предупреждающим об опасности, подобно тревожности и страху, но и чувством, обуславливающим самозащиту, она порождает агрессивность. Следует иметь в виду и то, что иногда злость скрывает тревожность. В таких случаях необходимо помочь педагогу разобраться в его подлинных чувствах и таким образом трансформировать враждебность.

Когда педагог враждебен, подозрителен, зол, психолог должен знать, что источник этих чувств находится внутри самого педагога. Причины озлобленности педагога скрыты в его жизненных обстоятельствах. В течение жизни, особенно в детские годы, формируется индивидуальный «стиль

враждебности», т. е. из-за чего мы злимся, как накапливается и вымещается злость.

Сложно психологу оставаться спокойным при столкновении с озлобленностью педагога и выслушивать неприятные вещи, особенно в отношении своей личности, однако не надо забывать, что агрессия всегда вызывает агрессию.

Оставаясь спокойным, следует сказать, что агрессивное поведение недопустимо и в случае необходимости будут приняты дисциплинарные меры. Обычно педагоги смиряются с ограничениями, так как сами обеспокоены последствиями своего поведения.

Гораздо чаще в консультировании встречается скрытая враждебность, которую психолог невольно чувствует. Справиться с ней сложнее, чем с откровенной агрессивностью. Большинство педагогов бывают не готовы к идентификации затаенной враждебности. В этом случае, если в беседе с педагогом чувствуется что-то недоброе, следует помочь ему вербализовать свои переживания, открыто выразить их, потому что любые невыраженные сильные эмоции, особенно отрицательные, дезорганизуют логическое мышление и поведение, способствуют возникновению психосоматических симптомов и затрудняют процесс консультирования.

Важнейшая задача психолога-консультанта помочь педагогу выявить, хотя бы частично, скрытую озлобленность. Можно постараться вникнуть в жизнь педагога: «Похоже, что-то в жизни вызывает у Вас озабоченность; не расскажете ли об этом?» или «Что происходит в Вашей жизни, что в ней изменилось, что стало иначе, нежели было раньше?». Вопросы направлены на повседневную жизнь клиента, на перемены в его семье, работе, в отношениях с близкими и друзьями. Порой на такие вопросы психолог может услышать ничего не значащий ответ: «Все хорошо». Это всего лишь отговорка, поскольку в жизни каждого человека всегда что-то происходит. Однако психолог должен не противоречить, а продолжать спрашивать педагога о различных аспектах его жизни: чем он занимается на работе, с кем работает, каков его личный вклад в общую работу, как он проводит свободное время, каковы взаимоотношения у него в семье? Не следует настоятельно требовать рассказа о конфликтах, отрицательных чувствах. Консультант должен не только помочь педагогу осознать свою озлобленность, но и указать, как она сказывается на поведении. Беседа об озлобленности обычно трудна и далеко не всегда успешна, хотя позволяет показать клиенту, какова его жизненная ситуация, как он подавляет свою враждебность и как это связано с его соматическими симптомами. Психолог-консультант должен не только помочь педагогу распознать в себе злобу, но и побуждать его к отреагированию в процессе консультирования. Поэтому не удивительно, если в случае успешной работы заместителем действительного

объекта враждебности педагога временно становится сам психолог-консультант.

Особенности консультирования педагогов по вопросам саморегуляции [1].

Повышенная эмоциональная возбудимость как проблема поведенческой саморегуляции проявляется у человека в том, что, столкнувшись с каким-либо препятствием на пути достижения поставленной цели, он довольно быстро приходит в состояние повышенного эмоционального возбуждения и долго не может успокоиться. Это практически лишает его возможности контролировать в течение некоторого времени свое поведение, так как слишком высокий уровень эмоциональной возбуденности, как правило, снижает контроль человека за своим поведением, делает его менее управляемым. Такое неприятное свойство поведения человека может явиться следствием одновременного действия нескольких причин.

Во-первых, оно может выступить, как естественное проявление типа темперамента человека, и в этом случае никакие специальные меры не будут в состоянии полностью его устранить. Даже если человеку удастся справиться с внешними проявлениями своей эмоциональности, его внутренние, произвольные эмоциональные реакции на ситуацию автоматически будут возникать. Слишком частое внешнее, волевое подавление таких реакций может привести к неблагоприятным последствиям для общего состояния психического и физического здоровья человека.

Во-вторых, повышенная эмоциональная возбудимость человека может явиться следствием неблагоприятного психологического и физического его состояния. В этом случае, даже будучи от природы не слишком эмоциональным человеком, он все же весьма эмоционально может реагировать на складывающиеся обстоятельства жизни.

В-третьих, причиной чрезмерной эмоциональной возбудимости человека может стать нерациональный образ его жизни, например физическая или психологическая перегрузка, слишком частые жизненные неудачи, порождающие состояние, близкое к фрустрации. И то, и другое ослабляет нервную систему человека, делает ее более возбудимой.

Часто все причины оказывают комплексное влияние на человека. Тем не менее, это разные причины, и их следует обсудить отдельно.

Остановимся на психологических причинах, которые ведут к понижению работоспособности:

- отсутствие должной мотивации к профессиональной деятельности;
- неблагоприятное эмоциональное состояние педагога в данный момент времени, например, фрустрация, безразличие и т. п.;
- неуверенность педагога в себе.

Отсутствие мотивации можно идентифицировать в результате прямого разговора с педагогом. Отсутствие должной мотивации можно установить и косвенным путем, задавая педагогу следующие вопросы:

1) что можно сделать для того, чтобы работа стала для вас более привлекательной и интересной?

2) что изменится в вашей жизни, если вы совсем перестанете заниматься этой работой?

3) можно ли данную работу для вас заменить какой-либо другой?

Если на первый вопрос педагог отвечает положительно, то есть основание говорить о том, что причиной снижения работоспособности является не дефицит мотивации, а нечто другое. Если, отвечая на второй вопрос, педагог перечисляет отрицательные следствия прекращения работы, то это дает основание предполагать, что его мотивация является сильной. Если же отвечая на данный вопрос перечисляются положительные следствия, то можно предположить наличие низкой мотивации. Если на третий вопрос педагог отвечает «да», то вывод психолога-консультанта может быть таким: данный вид деятельности сам по себе малоинтересен для клиента. Если же следует ответ «нет», то вывод о «малоинтересности» деятельности однозначно сделать нельзя.

Неблагоприятные эмоциональные состояния идентифицируется как возможная причина снижения работоспособности следующим образом. Прежде всего, эмоциональные состояния можно выявить, просто внимательно наблюдая за поведением педагога во время консультации. Если в процессе разговора с психологом-консультантом педагог постоянно находится в состоянии повышенного эмоционального возбуждения и психологического напряжения, то вполне можно предположить, что в таком же состоянии он находится и во время той работы, в которой у него снижается его работоспособность.

Неверие в свой успех тоже является возможной причиной снижения работоспособности. Педагогу можно предложить ответить на следующие вопросы: «Успешно ли идет ваша работа?» «Верите ли вы в то, что, в конечном счете, добьетесь успеха?» Если педагог дает на эти вопросы положительные ответы, то это позволяет сделать вывод о том, что ожидания педагога также являются положительными. В случае отрицательных ответов на данные вопросы можно сделать вывод прямо противоположного характера.

Неуверенность в себе как причина снижения работоспособности может быть установлена по поведению клиента и по его ответам на соответствующие вопросы психолога-консультанта. Если педагог ведет себя достаточно уверенно, если он уверенно отвечает на задаваемые ему вопросы, то это является основанием для предположения, что подобная уверенность свойственна ему и в работе. Если же педагог ведет себя недостаточно

уверенно и так же не вполне уверенно отвечает на задаваемые ему вопросы, то можно сделать вывод, что неуверенность в себе, вероятно, свойственна ему и в работе.

Неуверенность в себе также может выступить как своеобразная защитная реакция, порождаемая комплексом неполноценности, преобладанием потребности избегания неудач над потребностью достижения успехов. Прежде чем давать педагогу практические рекомендации по этому поводу, необходимо выяснить, в чем на самом деле состоит причина его неуверенности в себе. Если эта причина заключается в низкой самооценке, то необходимо повысить ее. Этого, в частности, можно добиться за счет выяснения у педагога таких способностей и качеств личности, по которым он не только практически не уступает другим людям, но определенно их превосходит. Если же причина неуверенности педагога в себе состоит в твердой установке на ожидание неудач, то необходимо изменить эту установку на ожидание успеха. Этого можно добиться, предложив педагогу тщательно продумывать свои действия, чтобы заранее свести к минимуму неудачи и в максимальной степени обеспечить успех. Кроме того, важно научить педагога внимательно анализировать условия своей деятельности, рационально использовать их для достижения успехов.

В том случае если причина снижения работоспособности педагога имеет чисто физиологический характер (неблагоприятное состояние организма), то педагогу все же следует дать некоторые рекомендации.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что выступает целью психологического консультирования?
2. Перечислите требования к организации психологического консультирования.
3. Раскройте особенности консультирования агрессивного клиента.
4. Перечислите причины, ведущие к снижению работоспособности.
5. Обоснуйте особенности консультирования педагогов при отсутствии мотивации к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования – М.: «Академический проект», 1999.
2. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
3. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

5.2. Методы саморегуляции в профилактике агрессии

В условиях современного общества нередко необходимы особенно четкий самоконтроль, высокое самообладание, способность принимать оперативные решения, управлять рабочими операциями, поведением и эмоциями. Неумение человека регулировать психическое состояние и действия приводят к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для него самого, так и для окружающих.

Психорегуляция – это целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и в целом нервно-психического состояния, достигаемого путем специально организованной психической активности. Приемы непосредственного воздействия на функциональное состояние можно условно классифицировать по двум основным группам: внешним и внутренним.

Психическая саморегуляция – это воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов. Под психической саморегуляцией принято понимать психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции деятельности организма, его процессов, реакций и состояний.

Главной особенностью методов саморегуляции состояний является их направленность на формирование адекватных внутренних средств, позволяющих человеку осуществить специальную деятельность по изменению своего состояния. К таким методам принято относить следующие.

1. Дыхательные упражнения. Брюшное дыхание способствует сбросу нервно-психического напряжения, восстановлению психического равновесия. Цикл дыхания следует проводить по формуле «4 – 2 – 4», т. е. на 4 счета – вдох, 2 счета – пауза и на 4 счета – выдох. При этом рекомендуется дышать медленно, через нос, сосредоточив внимание на процессе дыхания. Можно на начальном этапе подключать образы, представляя, как воздух наполняет легкие и выходит обратно.

После правильного усвоения данного типа дыхания педагогам рекомендуется применять его при появлении первых признаков психической напряженности, приступов раздражительности или испуга. 2-3 минуты такого дыхания, как правило, способствуют восстановлению психического равновесия, либо значительно ослабляют негативные эмоции.

2. Управление мышечным тонусом. Каждая негативная эмоция имеет свое представительство в мышцах тела. Постоянное переживание отрицательных эмоций приводит к перенапряжению мышц и возникновению мышечных зажимов. Поскольку между психикой и телом существует тесная взаимосвязь, то, как психическая напряженность вызывает повышение мышечного тонуса, так и мышечное расслабление приводит к снижению

нервно-психической возбужденности. Снизить мышечный тонус можно посредством самомассажа, самовнушения, с помощью специальных растяжек. Наиболее простой и эффективный способ – самомассаж – подушечками пальцев человек производит спиралеобразные, похлопывающие движения от центра к периферии, последовательно проходя мышцы лба, щек, скул, затылка, шеи, плеч, предплечий, кистей рук и т.д. После самомассажа необходимо несколько минут побыть в расслабленном состоянии, стараясь запомнить свои ощущения, а затем переходить на ключичное дыхание и проговаривать про себя формулы самовнушения: «Я бодрa, хорошо отдохнула, готова к дальнейшей работе».

3. Идеомоторная тренировка – это мысленное проигрывание предстоящей деятельности. При всей своей выигрышности (экономия сил, материальных затрат, времени) этот метод требует от педагога серьезного отношения, способности к сосредоточению, мобилизации воображения, умения не отвлекаться на протяжении всей тренировки. При проведении идеомоторной тренировки рекомендуется соблюдать следующие принципы: необходимо создать предельно точный образ отрабатываемых движений; мысленный образ движения должен быть обязательно связан с его мышечно-суставным чувством, только тогда это будет идеомоторное представление; представляя мысленно движения, нужно сопровождать его словесным описанием произносимым шепотом или мысленно. Идеомоторная тренировка будет способствовать снижению воздействия фактора новизны, что приводит к более быстрому овладению новыми навыками, формированию образа предстоящих действий и повышает уровень психологической готовности к ним.

К группе внешних способов оптимизации функционального состояния относятся: психотехнические игры и упражнения и рефлексологический метод (воздействие на рефлексогенные зоны и биологически активные точки).

Психотехнические игры и упражнения, которые может использовать психолог, помогая педагогам справиться с обстоятельствами, направлены на достижение двух целей [8]. Во-первых, они способствуют гармонизации внутреннего мира педагога, ослаблению его психической напряженности, т. е. имеют сугубо психотерапевтические цели. Во-вторых, они нацелены на развитие внутренних психических сил педагога, расширение профессионального самосознания. Регулярное выполнение педагогом психотехнических игровых упражнений поможет ему правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие, достижения успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии.

Для занятий психотехническими играми не требуется большого количества времени и специальных помещений. Самостоятельно, в паре с другим педагогом, под руководством психолога педагог может практиковать такие игры на уроках, переменах, в специально отведенное время. Необходимо выработать у педагога привычку к психотехническим действиям, сформировать потребность в психологической стабильности и внутреннем порядке.

Применяемые игры условно делятся на пять типов: игры-релаксации, адаптационные игры, игры-формулы, игры-освобождения и игры-коммуникации.

1. Игры-релаксации.

В любой профессии, изобилующей стрессогенными ситуациями, важным условием сохранения и укрепления психического здоровья работника выступает его умение вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние зажимы, расслабляться. В течение 2 – 5 мин, затраченных на выполнение психотехнических упражнений, педагог может снять усталость и обрести состояние внутренней свободы, стабильности, уверенности в себе. Выполняя эти упражнения, он принимает своеобразный «психологический душ», очищающий психику и способствующий быстрому и эффективному отдыху.

Перечень игр: «Внутренний луг», «Пресс», «Дерево», «Настроение», «Пословицы», «Воспоминания», «Книга», «Мария Ивановна», «Голова», «Руки», «Я – ребенок», «Открытость», «Ритм», «Я – резервуар».

2. Адаптационные игры.

Используются в период адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности, смене педагогического коллектива, после длительного перерыва в работе, каникул. Они способствуют развитию самоконтроля и волевых процессов. Упражнения проводятся за 15 мин до начала занятий и в первые минуты после начала занятия. При этом используются игры «Фокусировка», «Дыхание», «Психоэнергетический зонтик», «Распределение внимания», «Переключение внимания», «Животное», «Эмоция».

3. Игры-формулы.

Эти игры используются для вербального самовнушения. Формулы могут произноситься про себя или вслух при подготовке к занятию, в процессе рабочего дня, перед трудной ситуацией. Произнесение формул обязательно проводится точно по тексту. Можно проявлять индивидуальные вариации и отступления в виде выбора стиля формул, слов, длительности фраз и т.п. Важно иметь четкий язык формулировки самоприказа. Тексты формул самовнушения составляются педагогом заранее, но иногда могут использоваться спонтанные самоприказы, возникающие в ситуации «здесь и теперь». Для оперативного пользования формулой

желательно иметь короткий текст. Большое значение имеет начало формулы: «Мое желание иметь...», «Я все сумею...», «Я убежден в том, что...», «Я верю в то, что...». Формула самовнушения повторяется до семи раз. При этом важна вера в «магические действия» произносимых слов. Проговаривание формул должно сопровождаться концентрацией воли и состоянием сосредоточенности. Используются утренние и вечерние формулы, имеющие целью внушить уверенность в себе, любовь к детям, позитивное отношение к работе; игры-формулы в течение рабочего дня, ориентированные на уменьшение напряжения, снятие волнения и усталости, восстановление сил.

4. Игры-освобождения.

Это методическое выражение идеи децентрации. Любое напряженное психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях. Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел снять центр ситуации с себя и перенести его на что-либо другое. По сути дела, децентрация осуществляется как объективация эмоционально отрицательного состояния, выбрасывания его вовне и тем самым избавление от него.

Существует несколько форм децентрации: ролевая, интеллектуальная, коммуникативная. Первая связана с перевоплощением человека в другой предмет, например в дерево; вторая производится за счет педагогической рефлексии, взгляда на себя со стороны, «психологического зеркала», например видеокамера; третья реализуется в ходе диалога с переменной коммуникативных позиций, например плохой – хороший. Перечень игр-освобождений: «Диалог», «Видеокамера», «Плохой – хороший», «Мой враг – мой друг».

5. Игры-коммуникации.

Для успешного выполнения педагогической деятельности воспитатель (учитель, преподаватель) должен уметь занимать коммуникативные позиции в зависимости от обстоятельств. Но в реальной практике часто происходит смещение позиций и нарушение правил общения. Позиционные игры способствуют формированию у педагогов внутренних средств, помогающих правильно ориентироваться в ситуациях общения. Игровые упражнения: «мышечная броня», «маска релаксации», «давление», «поставь себя на место другого», «монолог с двойником», «нейтрализация», «равенство», «взаимодействие», «Я-педагог», «Я-жена», «Я-мать», «анонимный список претензий», «ревизия» и др. Эти упражнения направлены на оптимизацию отношений педагога с учащимися, коллегами, родителями и собственной семьей.

Рефлексологический метод, широко используемый в медицине для лечения разного рода заболеваний, в настоящее время приобретает популярность и за пределами терапевтической практики. В последние годы

он стал интенсивно применяться для профилактики пограничных состояний, повышения работоспособности, срочной мобилизации внутренних резервов.

Нормализация режима питания, как метод рефлексотерапии, не имеет прямого отношения к психотерапевтическим процедурам. Однако полезно иметь информацию о возможностях использования соответствующих медицинских и физиологических методик и их роли в оптимизации функционального состояния.

Хорошо известно, что недополучение организмом необходимых питательных веществ ведет к снижению сопротивляемости и, вследствие этого, способствует быстрому развитию утомления, возникновению стрессовых реакций, и т.п. Поэтому сбалансированный дневной рацион, правильная организация режима питания, включение специальных продуктов в меню правомерно рассматривается как один из действенных способов профилактики неблагоприятных состояний.

Функциональная музыка, а также ее сочетание со световыми и цветовыми воздействиями получило широкое применение во всем мире. Специально подобранные музыкальные программы являются эффективным средством для борьбы с утомлением, предотвращения нервно-эмоциональных срывов.

К самостоятельной группе методов оптимизации функционального состояния относятся различные приемы активного воздействия одного человека на другого. Для профилактики неблагоприятных функциональных состояний наиболее разработанными и чаще всего употребляемыми являются социально-психологические тренинги.

Тренинг (от англ. training) – специальный тренировочный режим, интенсивный курс обучения, сочетающий краткие теоретические семинары и практическую обработку навыков за короткий срок. Социально-психологический тренинг – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы.

Тренинг дает возможность изменять не только объем знаний, умений и навыков, но и установки, отношения, мотивационные структуры личности.

В условиях современного общества нередко необходимы особенно четкий самоконтроль, высокое самообладание, способность принимать оперативные решения, управлять рабочими операциями, поведением и эмоциями. Неумение человека регулировать психическое состояние и действия приводят к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для него самого, так и для окружающих.

Благодаря разнообразию методических средств в тренинге достигается наибольшее приближение к ситуации, когда развитие профессионала детерминируется системно и при этом не игнорируется его уникальность. В

современном отечественном и зарубежном менеджменте тренинг занял прочное место.

В первую очередь в тренинге накоплен обширный опыт по созданию среды, обладающей изоморфностью по отношению к существенным характеристикам профессиональной деятельности педагогов. Участники тренинга имеют возможность активного взаимодействия с высокореалистичными моделями профессиональной деятельности, которое протекает на фоне значительного мотивационного напряжения, связанного с групповым характером работы.

Вторым отличием тренинга является его принципиальная направленность на объективацию поведения и деятельности специалистов. Основным средством объективации выступает обратная связь. Традиционное обучение дистанцирует получение информации о том, насколько адекватными, эффективными будут передаваемые знания в практике.

Обратная связь в тренинге традиционно подразделялась на межличностную и опосредованную техническими устройствами. С точки зрения [8], межличностная обратная связь может быть:

- намеренной или ненамеренной (сознательно передаваемой или непроизвольной);
 - вербальной или невербальной (относительно средств передачи)
- (рис. 3).

Невербальная обратная связь обеспечивается преимущественно с помощью технических устройств: видеосъемки, фотографии, которые восполняют пробел, воспроизводя необходимую информацию в образной (фотография) и целостной (видеосъемка со звуковым рядом) форме.

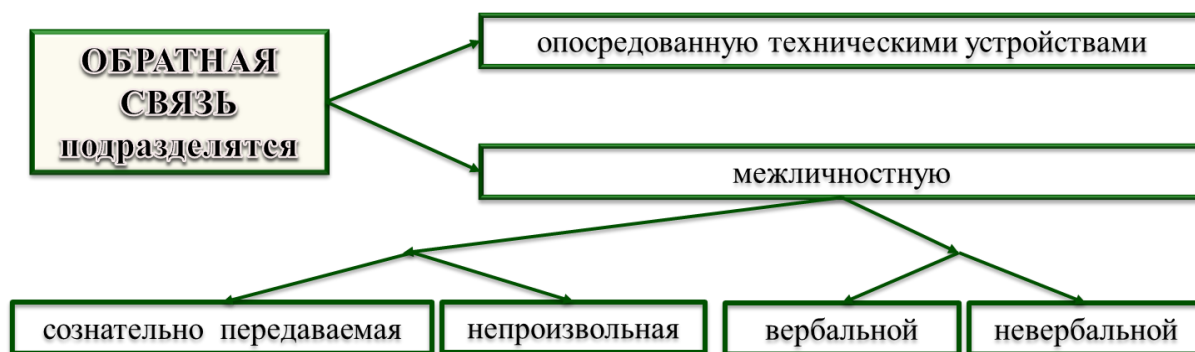


Рисунок 1 – Обратная связь в тренинге

Можно выделить ряд позитивных эффектов, которые могут быть получены в тренинге за счет корректной организации обратной связи:

- модификация мотивации участников путем сбалансированного показа их успехов и неудач;
- объективирование поведения и деятельности участников тренинга;

– прочное освоение новых моделей управления поведением благодаря разнообразному документированию промежуточных и конечных результатов освоения.

Третьей отличительной особенностью тренинга является высокий уровень операционализации возможностей переноса приобретаемых результатов в реальный профессиональный контекст. Задача переноса приобретаемых навыков, умений, установок в практику находится в фокусе контроля тренера, использующего значительное число средств для создания условий сохранения результата в широком диапазоне профессиональных ситуаций.

В целом вероятность переноса продуктов тренинга в профессиональный контекст определяется характеристиками тренинговой среды и качеством обратной связи. В работах, направленных на изучение проблемы переноса в тренинге, приводятся перечни требований, которые должны быть соблюдены в интересах эффективного переноса отработанных навыков в педагогическую практику. К. Бексли и Дж. Латам по результатам своих исследований такого переноса приводят следующий перечень условий:

- максимизация подобия между тренинговой ситуацией и трудовой;
- воплощение максимального количества имеющегося опыта в контекст тренинга;
- обеспечение широкого иллюстрирования любой предлагаемой ситуации и обрабатываемого навыка примерами из практики;
- выделение и акцентирование важнейших элементов задачи;
- достижение понимания участниками принципиальных положений, рассматриваемых в тренинге;
- тренируемые навыки и передаваемые идеи не должны входить в принципиальные противоречия с требованиями к деятельности, принятыми в организации;
- подаваемая информация должна формулироваться так, чтобы участники тренинга без больших затруднений видели ее применимость.

Из вышесказанного можно определить тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов, который оказывает влияния на педагогов и:

- является эффективным средством повышения профессиональной компетентности и личностного роста;
- предполагает перенос приобретаемых результатов в реальный профессиональный контекст;
- носит преимущественно утилитарный характер и направлен на достижение реальных целей образовательной организации;
- дает возможность изменять не только объем знаний, умений и навыков, но и установки, отношения и мотивационные структуры личности.

Педагогу гораздо сложнее разобраться в своих личностных проблемах и справиться с ними, чем совершенствоваться в той или иной профессиональной области. Традиционное невнимание к личности самого учителя, миф об идеальном учителе, постоянная демонстрация в лице учителя «сильного» типа личности привели педагога к закрытости, неискренности и другим способам защитного и компенсаторного поведения. Сложившийся в педагогической культуре менталитет педагога не позволяет ему думать о себе как некомпетентном в каких-то сферах, имеющем право на ошибку, уязвимом, слабым, нуждающемся в психологической поддержке и помощи не только со стороны психологов, но и собственной семьи, и собственных воспитанников, учеников. Высокие энергетические затраты профессии сами по себе плюс забота о поддержании культивируемого «имиджа» имеют высокую психологическую цену. В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, не владея специальными методами и приемами саморегуляции.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что выступает главной особенностью методов саморегуляции.
2. Перечислите методы саморегуляции.
3. Что входит в группу внешних способов оптимизации функционального состояния человека?
4. На какие типы делятся психотехнические игры?
5. Охарактеризуйте рефлексивный метод.
6. В чем отличительные особенности тренинга по сравнению с другими методами саморегуляции?
7. Дайте характеристику задачам, которые решаются во время проведения тренингов с педагогами.
8. Рассмотрите позитивные эффекты, которые могут быть получены в тренинге за счет корректной организации обратной связи.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М., 1997.
2. Бакли Р., Кейпл Д. Теория и практика тренинга. – СПб., 2002.
3. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
4. Клушина Н. П., Соломонов В. А. Социальная психология управления : Учебное электронное издание / ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону). – 2015.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М: Наука, 2001.

6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

7. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М. Смысл, 2007. – 387 с.

8. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1993. – 144 с.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 11 – 26.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с. (Серия «Психологи Отечества»)
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1994.
4. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 27 – 42.
5. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж, 1996.
6. Бабаева Н. А. Структура и механизмы психологической саморегуляции личности. – М.: МААН, МОСУ, 2004. – 63 с.
7. Банщикова Т. Н., Бондаренко О. В, Булгакова Е. Т Прямые и вспомогательные методы психосемантического исследования агрессии. – Невинномысск: НГГТИ, 2012. – 111 с.
8. Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом: Учебно-методическое пособие / под ред. Проф. Ю. П. Ветрова. – М.: Книголюб, 2008. – 232 с.
9. Банщикова Т. Н. Агрессивность педагога: теория и эксперимент. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. – 254 с.
10. Банщикова Т. Н. Агрессия как форма активности, направленная на преодоление неопределенности позиций педагога как субъекта профессиональной педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. Ежеквартальный научно-практический журнал. – Ставрополь, 2012. – № 2 (2). – С. 208 – 2018.
11. Банщикова Т. Н. Агрессия как форма психической активности личности // Глобальный научный потенциал. – № 2 (11), 2012. – С. 22 – 27.
12. Банщикова Т. Н. Диагностика агрессивности педагога. М.: Национальный книжный центр, 2012. – 148 с.

13. Банщикова Т. Н. Диспозиционные детерминации агрессивных проявлений педагогов // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. – 2013. – № 1 // URL: <http://ppip.idnk.ru> (23.04.2013).

14. Банщикова Т. Н. Кросс-культурный подход к исследованию психологических механизмов саморегуляции в ситуации межкультурного взаимодействия // Известия Волгоградского технического университета. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 18. – 2014. – № 16 (143). – С. 130 – 132.

15. Банщикова Т. Н. Личностные и регуляторные особенности педагогов с высоким и низким уровнем агрессивных проявлений // Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты: материалы всероссийской научно-практической конференции / под общей редакцией Е. В. Королук. – Краснодар: Краснодарский центр научно-технической информации – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2015. – 175 с.

16. Банщикова Т. Н. Осознанная саморегуляция – психологический ресурс управления агрессией // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (10). – 2822 с. (С. 2322 – 2326).

17. Банщикова Т. Н. Психологический портрет агрессивного педагога: типологический подхода // European Applied Sciences – 2013. – № 1/1. – С. 165 – 167.

18. Банщикова Т. Н. Психосемантический подход к пониманию регуляции агрессии как формы активности субъекта // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – Ставрополь. – 2012. – № 4 – С. 133 – 136.

19. Банщикова Т. Н. Развитие профессионально-личностной готовности воспитателя к предупреждению агрессивности у дошкольников: акмеологический подход: монография. – Невинномысск: Изд-во НГГТИ, 2005. – 150 с.

20. Банщикова Т. Н. Роль осознанной саморегуляции в контроле агрессивности у педагогов // Мир в образовании – образование в мире. – 2014. – № 4. – С. 112 – 123.

21. Банщикова Т. Н. Саморегуляция как форма активности личности в ситуации преодоления неопределенности. Материалы Международной очной научно-практической конференции «Морально-этические аспекты и темпорально-экологические императивы инвенционного процесса генерации новых научно-технических знаний». – Ставрополь, ИДНК, 2014. – 679 с. (С. 324 – 327).

22. Банщикова Т. Н. Трансформации личности педагога в инновационных условиях развития образования // Педагогика: семья – школа – общество: монография / [Т. Н. Банщикова, С. И. Беловицкая,

А. Б. Измайлова и др.] под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – книга 26. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – 173 с.

23. Берулава Г. А. Методологические основы практической психологии. Учеб. пособие. – М. – Воронеж, 2004. – 192 с.

24. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

25. Битянова М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы. – М., 1998.

26. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб, Питер, 2001.

27. Бодров В. А., Обознов А. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 32 – 40.

28. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).

29. Боярницев В. П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989. – 40 с.

30. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования. М., 1996.

31. Буева Л. П. О методологической и мировоззренческой роли философии в познании человека // Сопровождение по философским проблемам медицины. М., 1996.

32. Вассерман Л. И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: методические рекомендации / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Беребин. – СПб.: Психо-неврологический институт им. В. М. Бехтерева, 2004. – 26 с.

33. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб: Речь, 2002.

34. Гримак Л. П., Звоников В. М., Скрыпников А. И. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности / под ред. Ю. М. Забродина. – М.: Изд-во АН СССР, Научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика», 1983.

35. Дикая Л. Г. Психические состояния в профессиональной деятельности человека // Психология : учебник для тех. вузов ; под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 465 – 505.

36. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №2. – С. 122 – 132.

37. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга. – 2003. – 336 с.
38. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – 44 с.
39. Зинченко В.П. Психология в Российской академии образования // Вопросы психологии. 1994. № 4.
40. Кацера А. А., Кобзарь А. В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 10 – 12.
41. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008.
42. Конопкин О. А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИ РАО – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.
43. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2.
44. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. – 1995. – №1.
45. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
46. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – №5.
47. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42 – 52.
48. Корнилова Т. В., Каменев И. И., Степаносова О. В. Мотивационная регуляция принятия решений // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 55 – 65.
49. Корнилова Т. В., Степаносова О. В., Григоренко Е. Л. Интуиция и рациональность в уровневой регуляции вербальных прогнозов при принятии решений // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 126 – 138.
50. Корнилова Т. В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 73 – 84.
51. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект-Пресс, 2003.
52. Краткий психологический словарь / Составитель Карпенко Л. А. – М.: Политиздат, 1985. – С. 270.
53. Кудрявцев И. А. Нормативность сознания и особенности нарушения саморегуляции социального поведения при пограничной

психической патологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. М.: Изд-во ПИ РАО – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.

54. Леванова Е. А., Волошина А. Г., Плешаков В. А., Соболева А. Н., Телегина И. О. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. – СПб: Питер, 2006.

55. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

56. Леонова А. Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. – 1988. – Т. 10. – № 3. – С.43 – 52.

57. Леонова А. Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека: Дисс. ...докт. психол. наук. – М.: ИПАН, 1988.

58. Леонова А. Б., Капица М. С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике / под ред. Ю. К. Стрелкова. – М.: Академия, 2003. С. 136 – 167.

59. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.

60. Леонова А. Б., Медведев В. И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

61. Леонова А. Б. Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. тр. ; под ред. В. И. Моросановой. – Изд-во ПИ РАО, 2007. – С. 345 – 369.

62. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

63. Леонтьев Д. А. Становление саморегуляции как основа психологического развития: Эволюционный аспект // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. Тр / Под ред. В. И. Моросановой. М.: Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.

64. Литвинова К. В. Психологические условия развития профессионально значимых лидерских качеств аспирантов – будущих преподавателей вуза: дисс. ... канд. псих. наук. – Пятигорск, 2014.– 251 с.

65. Мак-Кей М., Мак-Кей Ю., Роджерс Я. Укрощение гнева. – СПб., 1997.

66. Методы этнической и кросскультурной психологии: учебно-методическое пособие / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева; Высш. шк. экономики, Нац. исслед. ун-т. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.

67. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
68. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: учебное пособие. – М. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 280 с.
69. Моросанова В. И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: ИП РАН, 2007.
70. Моросанова В. И., Гаралева М. Д. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения // Вопросы психологии. – 2009. – № 3.
71. Моросанова В. И., Индина Т. А. Психологические детерминанты рациональности принятия решений при политическом голосовании // Психология адаптации и социальная среда: Проблемы, подходы, перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Л.Г. Дикой. – М.: ИП РАН, 2006.
72. Моросанова В. И., Индина Т. А. Исследование регуляторных основ в становлении регуляторных основ принятия решений // Субъективный подход в психологии. – М.: ИП РАН, 2009.
73. Моросанова В. И., Индина Т. А. Рациональность и выборы: Психол. аспекты полит, голосования // Психология XXI века: Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов, 20-22 апр. 2006 г. – СПб., 2006.
74. Моросанова В. И., Индина Т. А. Регуляторные и личностные основы рациональности как качества субъекта // В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности: конф. «Мерлинские чтения». – Пермь, 2005.
75. Моросанова В. К., Плахотникова К. В. Роль личностных свойств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / Под. ред. В. И. Моросановой. – М.: Психол. ин-т РАО, 2006.
76. Моросанова В. И., Соколова Л. А. Опросный метод для диагностики осознанного саморегулирования и успешности деятельности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 2.
77. Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. – 2007. – № 3.
78. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4.
79. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001.
80. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-центр, 2004.

81. Моросанова В. И. От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИ РАО – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.

82. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: История и современное состояние (лаборатория психологии саморегуляции) // Учен. зап. Психол. ин-та РАО. Т. 3. – М.: Психол. ин-т, ООО НПЦ «Диалог», 2004.

83. Моросанова В. И. Регуляторные аспекты рациональности принятия решений (на материале политического голосования) // Ежегодник Рос. психол. о-ва. – М., 2005. – Спец. вып.

84. Моросанова В. И. Роль осознанной саморегуляции в становлении субъективности индивидуальности человека // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, Е.А. Сергиенко. – М.: ИП РАН, 2009.

85. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2012. – 519 с.

86. Обознов А. А. Психическая регуляция операторской деятельности в особых условиях рабочей среды. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013.

87. Обознов А. А. Психическая регуляция операторской деятельности: Ситуационный подход // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИ РАО – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.

88. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2.

89. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 61 – 68.

90. Осницкий А. К., Чуйкова Т. С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.92 – 104.

91. Основы социально-психологического тренинга / авт.-сост. М. А. Василенко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 125 с.

92. Плугина М. И. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития преподавателей высшей школы. Монография – Ставрополь: РИО филиал МГОПУ в г. Ставрополь, 2004. – 208 с.

93. Плугина М. И. Генезис изучения и сущность сопровождения личности в психологии: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь, РИО ИДНК, 2006. – 38 с.

94. Прыгин Г. С., Олейник Н. С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными регуляторно-типологическими особенностями // Личностные и когнитивные предпосылки саморегуляции деятельности человека / Под ред. В. И. Моросановой. – М.: Психологический институт РАО, 2006.

95. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Кн.1. – М., 1999.
96. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / Рук.: В. А. Ядов; под общ. ред.: В. А. Ядов. 2-е расширенное издание. – М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013.
97. Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 11-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с. – (Сер. Бакалавриат).
98. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
99. Соломонов В. А. Взаимосвязь выраженности компонентов жизненных ценностей с уровнем развития осознанной саморегуляции у педагогов: кросскультурные особенности // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 11(44). – 161 с. (С. 47 – 51).
100. Соломонов В. А. Взаимосвязь жизненных ценностей и компонентов осознанной саморегуляции у педагогов: кросскультурные особенности // Вестник «Северо-Кавказского федерального университета». – 2014. – № 6(45). – 337 с. (С. 234 – 239).
101. Соломонов В. А. Кластерный анализ жизненных ценностей педагогов СКФО // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно – практической конференции (08 – 10 октября 2015 г.) // Ч. III : Симпозиум «Личностные трансформации субъекта труда в условиях относительной неопределенности». / Под общ.ред. Т. Н. Банщиковой, В. И. Морасановой, Е. А. Фоминой. – Кисловодск – Москва: ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2015. – 272 с. (С 204 – 209).
102. Соломонов В. А. Особенности осознанной саморегуляции агрессивных проявлений у представителей педагогической профессии: факторный анализ // Вестник «Северо-Кавказского федерального университета». – 2015. – № 3 (48). – 233 с. (С. 113 – 117).
103. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. – 2001. – № 4. – С. 9 – 30.
104. Фомина Е. А. Изучение осознанной саморегуляции в управлении агрессией в ее дифференциальных и кросскультурных проявлениях: методы и методики // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 11 (44). – 184 с. (С. 52 – 56).
105. Фомина Е. А. Факторный анализ индивидуальных и кросскультурных особенностей саморегуляции педагогов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. №3 (48). – 232 с. (С. 217 – 222).

106. Фомина Е. А. Кросскультурный контекст межличностных взаимодействий в педагогической среде // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно – практической конференции (08 – 10 октября 2015 г.) // Ч. III : Симпозиум «Личностные трансформации субъекта труда в условиях относительной неопределенности». / Под общ. ред. Т. Н. Банщиковой, В. И. Морасановой, Е. А. Фоминой. – Кисловодск – Москва: ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2015.
107. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2002.
108. Шаповалов В.К. Профессиональная карьера: Учебное пособие для студентов. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1999. – 152 с.
109. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в кризисные периоды развития личности // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Морасановой. – М.: Изд-во ПИ РАО – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007.
110. Шульга Т. И., Быков А. В. Становление волевой регуляции в онтогенезе. – М: Изд-во УРАО, 1999.
111. Щербаков А. И. Профессиограмма учителя советской школы // Проблемы подготовки студентов педвузов и университетов / Под ред. В. С. Грибова. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1976.
112. Юревич А. В. Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 5.
113. Юревич А. В. Структура психологических теорий // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1.
114. Buss, A. H., Durkee, A. (1957). «An inventory for assessing different kinds of hostility». *Journal of Consulting Psychology* 21: 343 – 348.
115. Bass, A. H. Physical aggression in relation to different frustrations / A.H. Bass. – «*Journal of Abnormal and Social Psychology*», 1963. – 67 p., p. 1 – 7.
116. Bass, A. H. Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression. – «*Journal of Personality and Social Psychology*», 1966. – P. 153 – 162.
117. Bass, A. H. *The Psychology of Agression*. / A. H. Bass. – N.Y.: Wiley and Sons, 1961. – 406 p.
118. Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 1986.
119. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: Freeman, 1997.
120. Baumann, N., Kuhl J. Intuition, affect, and personality: Unconscious coherence judgments and self-regulation of negative affect// *J. Personality and Soc. Psychol.* 2002. Vol. 83. P. 1213 – 1223.

121. Baumeister R. F. Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function // *Self and Identity*. 2002. Vol. 1.
122. Beck A. T. *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1967.
123. Bocharova, E. E. Strukturnaya organizatsiya samoregulyatsii v zavisimosti ot urovnya subektivnogo blagopoluchiya lichnosti. (The structural organization of self-direction depending on a level of personality's subjective well-being). *Isvestiya Saratovskogo universiteta. Novayaseriya. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. (Proceedings of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics), 2011, vol. 11, no. 1, pp. 64 – 69.
124. Cantor N., Kihlstrom J. F. *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice – Hall, 1987.
125. Carver, C.S. Affect and the functional bases of behavior: On the dimensional structure of affective experience: *Personality and Social // Psychol. Rev.* 2001. Vol. 5.
126. Dollard, J., Miller, N., and R. Sears. *Frustration and aggression* / J. Dollard, N. Miller. – New Haven, 1964.
127. Eisenberg N., Fabes R.A., Guthrie I.K., Reiser M. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning // *J. Personality and Soc. Psychol.* 2000. Vol. 78.
128. Eisenberg N., Fabes R.A., Guthrie I.K., Reiser M. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment // *Paths to successful development: Personality in the life course* / Ed. by A. Caspi. N.Y.: Cambridge Univ. Press, 2002.
129. Emmons R.A. Personal strivings: An approach to personality and subjective well being // *J. Personality and Soc. Psychol.* 1986. Vol. 51.
130. Endler N. S., Parker J. D. A., Bagby R. M., Cox B. J. The multidimensionality of state and trait anxiety: The factor structure of the Endler Multidimensional Anxiety Scales // *Personality and Soc. Psychol.* 1991. Vol. 60.
131. Higgins E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect // *Psychol. Rev.* 1987. Vol. 94.
132. Eysenck H. J., Eysenck M. W. *Personality and individual differences: A natural science approach*. N.Y.: Plenum. Perspective, 1985.
133. Feshbach, S. Dynamics Morality of Violence and Agression: Some Psychological Considerations / S. Feshbach. «*American Psychologist*», 1971. – № 26. – pp. 281 – 292.
134. Feshbach, S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 1964; *Aggression*. Carmichael's manual of child psychology (Vol. 2). New York, 1970.
135. Konopkin O. A. Funktsional'naya struktura samoregulyatsii deyatelnosti i povedeniya (The functional structure of self-direction). *Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: aktivnost' i razvitie lichnosti*

(Personality's psychology in socialist society: activity and development of personality). Moscow, 1989, pp. 158 – 172.

136. Konopkin O. A. Obchshaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor subjektnogo razvitiya (The general ability to self-direction as a factor of subject's development). Voprosy psikhologii (Questions of psychology), 2004, no. 2, pp. 128 – 135.

137. Kosewski, M. Biologiczne podloze zachowamia agreywnedo. // Agressywhi przestepcy. – Warszawa: Wiadza Powazttchna, 1977.

138. Lazarus, R.S., Lazarus, B.N. Passion and reason: Making sense of our emotions. New York: Oxford University Press, 1994.

139. Levin, K. Untersuchungen zur Handlungs– und Affekt-Psychologie. II.:Vorsatz, Wille und Bediirfnis // Psychologische Forschung. – 1926. – Bd. 7.

140. Lorenz, K. On Aggression. New York, Harcourt, Brace and World, 1966; *ibid*: Civilized man,s eight deadly sins. Harcourt, brace and Jovanovich, 1974.

141. Matthews G., Wells A. Attentional processes, coping strategies and clinical intervention // Handbook of coping': Theory, research, applications / Ed. by M. Zeidner, N. S. Endler. N.Y.: Wiley, 1996.

142. Matthews G. Extraversion, emotion and performance: A cognitive-adaptive model // Cognitive science perspectives on personality and emotion / Ed. by G. Matthews. Amsterdam: Elsevier, 1997.

143. Morosanova V. I., Aronova E. A. Samoregulyatsiya i samosoznanie subjekta (Subject's self-direction and selfconsciousness). Psikhologicheskij zhurnal (The psychological magazine), 2008, vol. 29, № 1, pp. 14 – 22.

144. Morosanova V. I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka (A person's self-direction and individuality). Moscow, 2010. 519 p.

145. Morosanova V. I. Stilevye osobennosti samoregulyatsii lichnosti (The style features of personality's self-direction). Voprosy psikhologii (Questions of psychology), 1991, № 1, pp. 118 – 127.

146. Morosanova, V. Self-regulation and Personality / V.I. Morosanova // Procedia – Social and Behavioral Sciences 86 (2013) 452 – 457.

147. Morossanova V. I. Extraversion and neuroticism: The typical profiles of Self-regula – tion // Europ. Psychologist. 2003. Vol. 4. P. 279 – 288.

148. Powers W. T. Behavior: The control of perception. Chicago: Aldine, 1973.

149. Sherrington Ch. Integrativnaya deyatel'nost' nervnoj sistemy (The integrative activity of nervous system). Leningrad, 1969. 392 p.

150. Smolak, L., Levine, M. P., Striegel-Moore, R. (Eds.). The Developmental psychopathology of eating disorders: Implications for research, prevention, and theatment. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum, 1996.

151. Vygodskij L. S. Sobranie sochineniy: V 6 t. (Collected edition: In 6 vol.) Moscow, 1983, vol. 5. 368 p.

152. Wrosch C., Scheier M. R., Carver C. S., Schulz R. The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2.

153. Zimmerman B. J., Ringle J. Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving // *J/ Educ. Psychol.* 1981. Vol. 73.

ГЛОССАРИЙ

Агрессия – это сложное, многомерное явление, детерминированное системой внешних и внутренних факторов, представляет собой особую форму психической активности, направленную на преодоление депривирующей ситуации или на достижение субъективно значимых целей посредством социально усвоенных форм поведения (Т. Н. Банщикова);

– это целенаправленное разрушительное, наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психический дискомфорт, отрицательные переживания состояния страха, напряженности, подавленности.

Педагог – тот, кто профессионально занимается воспитательной и преподавательской работой; тот, кто имеет способность учить, воспитывать и проявляет это в своей деятельности.

Психодиагностика – область психологии, которая разрабатывает методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности (Л. А. Карпенко).

Психокоррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия (Т. Н. Банщикова).

Психологическая поддержка – это субъект-субъектный процесс, направленный на оказание помощи в личностном становлении, развитии на определенных этапах в жизни, определенных ситуациях при возникновении трудностей.

Психологическая помощь – это область и способ деятельности, предназначенные для содействия человеку и сообществу в решении разнообразных проблем, порождаемых душевной жизнью человека в социуме (А. Ф. Бондаренко).

Психологическое консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как отношение типа «личность – личность», хотя иногда в нем участвует более двух человек;

– непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа (Ю. Е. Алешина).

Психологическое просвещение — это приобщение педагогов к психологическим знаниям.

Психологическое сопровождение – это деятельность специалистов по созданию условий, благоприятных для формирования знаний, умений и навыков личности, обеспечивающих ее саморазвитие (Г. А. Бериулава);

– социально-психологическое условие для эффективного обучения и психологического развития личности в ситуации педагогического взаимодействия (М. Р. Битянова);

– многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий восстановлению веры в себя и свои возможности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, И. В. Дубровина).

Саморегуляция – процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики (В. И. Моросанова, О. А. Конопкина и А. К. Осницкий).

– это упорядочивание, организация и детерминация целесообразных процессов (В. А. Ядов);

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, рассматриваемое как помощь личности в решении проблем за счет преобразования ориентационного поля его развития;

– это определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог (по М. Р. Битяновой).

Социально-психологические тренинги – это те виды обучения, объектом воздействия которого являются качества, свойства, умения, способности и установки, выражающиеся в общении (М. А. Василенко).

Тренинг – интенсивный курс обучения, который объединяет в себе краткие теоретические знания и практическую часть использования навыков за короткий срок (М. А. Василенко).

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [75]

Опросник ССПМ был создан в 1988 году. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики – это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

В последующие годы был разработан целый ряд модификаций этой методики: «Саморегуляция подготовки спортсмена», СПС (Моросанова, Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов», ССС (Моросанова, Сагиев, 1994), «Саморегуляция в избирательной кампании депутата», СИК (Моросанова, Холопова, 1995). Все эти опросники направлены на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и основных ее компонентов. Различия заключаются, в первую очередь, в наборе ситуаций, которые используются в утверждениях опросника. Они учитывают специфику различных видов профессиональной и учебной деятельности. Различаются версии опросника также и составом диагностируемых регуляторно-личностных свойств, в зависимости от их значимости для той или иной профессиональной группы. Так, например, для спортсменов профессионально значимым является регуляторно-тактическая гибкость, а для политиков – самостоятельность. В версии опросника ССПМ 1998 года была уточнена шкала моделирования, что расширяет дифференцирующие возможности данного инструмента (Моросанова, Коноз, 2000).

В данном руководстве представлена последняя версия опросника ССПМ. Важно понимать, что методика диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Диагностируемые профили являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. Исследования показали, что чем выше уровень развития индивидуальной саморегуляции, тем больший круг профессиональных ситуаций доступен человеку, и чем специфичней структура индивидуального профиля, тем больше внимания нужно уделять профессиональной ориентации и формированию индивидуального стиля профессиональной или учебной деятельности.

Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует

уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

Описание шкал

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформированности у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для

достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированное регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных

результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Опросник

Инструкция. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1 – 2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели прежде, чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.

24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Бланк ответов к опроснику «Стиль саморегуляции поведения»

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно	№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

КЛЮЧИ

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет»– отрицательные.

Шкала планирования (Пл):

Да 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

Нет 15, 42

Шкала программирования (Пр):

Да 12, 20, 25, 29, 38, 43

Нет 5, 9, 32

Шкала гибкости (Г):

Да 2, 11, 25, 35, 36, 45

Нет 16, 18, 23

Шкала Общего уровня саморегуляции (ОУ):

Шкала моделирования (М):

Да 11, 37

Нет 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала оценки результатов (Ор):

Да 30, 44

Нет 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала самостоятельности (С):

Да 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46

Нет 34

Да 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

Нет 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ

Подсчет первичных результатов обследования производится по ключам, входящим в комплект методики. Ответы «Верно» и «Пожалуй, верно» кодируются как положительные ответы (Да), а «Неверно» и «Пожалуй, неверно» – отрицательные (Нет). Каждое совпадение с ключом – 1 балл, несовпадение, т. е. противоположный ключу ответ – 0 баллов. Итогом является подсчет суммы полученных баллов по каждой из шкал.

Затем на бланке ответов строится индивидуальный профиль саморегуляции: на горизонтальной оси отмечены шкалы: планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценка результатов (Ор), соответственно которым по вертикальной оси (вверх) откладывается конкретное количество баллов по соответствующей шкале. Все полученные точки соединяются линиями в профиль. Такой профиль строится для каждого испытуемого.

Соотнося полученные баллы с нормативной таблицей, мы определяем уровень развитости по каждой шкале. Значения по шкалам Пл, М, Пр, Ор, Г, С колеблются в диапазоне от 0 до 9, а по шкале ОУ – от 0 до 46.

На основе индивидуального профиля можно составить психологическую характеристику испытуемого с точки зрения индивидуальных особенностей личностной саморегуляции. Для этого полученный профиль нужно квалифицировать следующим образом:

Нормативные данные по уровню развитости процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8.
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Самостоятельность	<3	4-6	>7
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

- общий уровень саморегуляции (низкий, средний, высокий);
- гармоничный или акцентуированный профиль;
- идентичность с одним из типичных профилей.

Общий уровень саморегуляции определяется в соответствии с таблицей.

Выделяют два класса индивидуально-типологических профилей: гармоничный и акцентуированный. Гармоничный, или сглаженный профиль характеризуется тем, что все показатели саморегуляции развиты примерно на одном уровне (показатели по шкалам отличаются не более чем на 1 балл); при акцентуированном, или пикообразном, профиле наблюдаются различия в значениях отдельных показателей саморегуляции на 2 или более балла.

Гармоничный профиль может быть сформирован на разном общем уровне саморегуляции: на высоком уровне все показатели регуляции будут относительно в равной степени хорошо развиты, на низком уровне будет наблюдаться их одинаково слабое развитие. Гармоничный профиль, сформированный на высоком общем уровне, является предпосылкой высокой успешности в видах деятельности, имеющих повышенные требования к регуляции, в том числе и в учебной деятельности, а также позволяет овладеть широким кругом профессий. Гармоничный профиль низкого уровня неэффективен и требует проведения мероприятий по развитию как отдельных показателей саморегуляции, так и общего уровня саморегуляции.

Акцентуированный профиль обычно формируется у людей со средним общим уровнем саморегуляции. Он характеризуется не только уровнем развития отдельных показателей, но и характером их взаимосвязи – наличием компенсаторных отношений: высоко развитые компоненты, или звенья саморегуляции компенсируют низко развитые, поэтому у таких субъектов не наблюдается выраженного снижения эффективности самоуправления. При повышении общего уровня осознанной саморегуляции у испытуемых с акцентуированным профилем наблюдается «сглаживание», приближение профиля к гармоничному, однако и в этом случае все равно будет прослеживаться акцентуированное звено. Акцентуированный профиль является эффективным, если слабо развитые звенья компенсируются высокоразвитыми. Если хотя бы одно из его регуляторных свойств высоко развито, человек может иметь высокие достижения в учебной и других видах деятельности. Акцентуированный профиль является неэффективным, когда имеет место недостаточно высокое общее развитие саморегуляции или отсутствуют компенсаторные отношения между высоко и слаборазвитыми звеньями. Акцентуированный профиль свидетельствует о необходимости коррекции индивидуальной саморегуляции в случае, если отдельное звено имеет уровень развития ниже среднего.

**Методика диагностики уровня социальной фрустрированности
Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко) [29]**

Инструкция. Ниже предлагается опросник, который фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

Прочтите каждый вопрос и укажите один наиболее подходящий ответ.

- 1 – полностью удовлетворен;
- 2 – скорее удовлетворен;
- 3 – затрудняюсь ответить;
- 4 – скорее не удовлетворен;
- 5 – полностью не удовлетворен.

Удовлетворены ли вы:	1	2	3	4	5
своим образованием					
взаимоотношениями с коллегами по работе					
взаимоотношениями с администрацией на работе					
взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности (пациенты, учащиеся, клиенты)					
содержанием своей работы в целом					
условиями профессиональной деятельности (учебы)					
своим положением в обществе					
материальным положением					
жилищно-бытовыми условиями					
отношениями с супругом (ой)					
отношениями с ребенком (детьми)					
отношениями с родителями					
обстановкой в обществе (государстве)					
отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми					
сферой услуг и бытового обслуживания					
сферой медицинского обслуживания					
проведением досуга					
возможностью проводить отпуск					
возможность выбора места работы					
своим образом жизни в целом					

Обработка данных.

По каждому пункту определяется показатель уровня фрустрированности. Он может варьироваться от 0 до 4 баллов. Каждому варианту ответа присваиваются баллы: полностью удовлетворен – 0, скорее

удовлетворен – 1, затрудняюсь ответить – 2, скорее неудовлетворен – 3, не удовлетворен полностью – 4.

Если методика используется для выявления показателя у группы респондентов, то надо:

1) получить отдельно произведение числа респондентов, выбравших тот или иной ответ, на балл, присвоенный ответу;

2) подсчитать сумму этих произведений;

3) разделить ее на общее число ответивших на данный пункт. Можно определить итоговый средний индекс уровня социальной фрустрированности. Для этого надо сложить показатели фрустрированности по всем пунктам и разделить сумму на число пунктов (20).

В массовых обследованиях весьма показателен процент лиц, выбравших тот или иной вариант ответа на конкретный пункт.

Интерпретация результатов. Выводы об уровне социальной фрустрированности делаются с учетом величины балла (среднего балла) по каждому пункту. Чем больше балл, тем выше уровень социальной фрустрированности:

3,5 – 4 балла: очень высокий уровень фрустрированности;

3,0 – 3,4: повышенный уровень фрустрированности;

2,5 – 2,9: умеренный уровень фрустрированности;

2,0 – 2,4; неопределенный уровень фрустрированности;

1,5 – 1,9: пониженный уровень фрустрированности;

0,5 – 1,4: очень низкий уровень;

0 – 0,5: отсутствие (почти отсутствие) фрустрированности.

Морфологический тест жизненных ценностей

В. Ф. Сопов Л. В. Карпушина [94]

Выявление причин действий, поступков, деятельности человека – процедура, требующая кропотливого изучения. Исследование жизненных ценностей человека является одним из важнейших направлений в выявлении этих причин. В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности человека зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности. Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личностных структурах», а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности.

Предлагаемый вариант опросника жизненных ценностей призван помочь практическому психологу, как в индивидуальной диагностике и консультировании, так и при исследовании различных групп (трудовых и учебных коллективов) по проблемам мотивации, для лучшего понимания важности различных жизненных сфер деятельности. Методика возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И. Г. Сенина.

Данная методика получила название «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ), исходя из целей и задач исследования – определения мотивационно-ценностной структуры личности.

Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под термином «ценность» понимается отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность.

Перечень жизненных ценностей включает следующие.

1. Развитие себя, т. е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

2. Духовное удовлетворение, т. е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

3. Креативность, т. е. реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

4. Активные социальные контакты, т. е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.

5. Собственный престиж, т. е. завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

6. Высокое материальное положение, т. е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

7. Достижение, т. е. постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. Сохранение собственной индивидуальности, т. е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Терминальные ценности реализуются по-разному, в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой понимается социальная сфера, где осуществляется деятельность человека. Значимость той или иной жизненной сферы для разных людей неодинакова.

Перечень жизненных сфер

1. Сфера профессиональной жизни.
2. Сфера образования.
3. Сфера семейной жизни.
4. Сфера общественной активности.
5. Сфера увлечений.
6. Сфера физической активности.

Введение сферы физической активности обосновывается наличием у каждого человека базовой потребности в движении. А. Ц. Пуни выделил разновидности данной потребности: потребность в движении, потребность в выполнении обязанностей, потребность в спортивной деятельности. У разных индивидов важность, значимость жизненной сферы физической активности неодинакова.

Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка. Самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей, признаваемых в обществе. Но личностные ценности могут и не воспроизводить точную копию ценностей общественных.

В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Данная шкала разработана на основе опросника американских психологов Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу; она позволяет выявить, во-первых, степень зависимости человека от других людей, во-вторых, выдает ли человек в качестве ответа желаемые, одобряемые всеми общественные ценности или свою индивидуальную (а не эталонную) систему жизненных ценностей. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого (на вербальном уровне) соответствует одобряемому образцу.

Введение двух новых шкал (физической активности и шкалы достоверности) определило структуру опросника в 112 вопросов. Составленный опросник был первоначально апробирован на выборке из 104

человек. Утверждения, факторный вес которых был ниже критического значения 0,256 при $p < 0,01$, были скорректированы и вновь апробированы.

По окончании апробации и дальнейшей статистической проверки были рассчитаны основные психометрические показатели, позволившие остановиться на предлагаемом варианте теста.

Условия проведения методики и порядок обработки полученных данных

Условия проведения

Морфологический тест жизненных ценностей состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной системе. Перед началом тестирования испытуемому дается следующая инструкция:

«Вам предлагается опросник, в котором описаны различные желания и стремления человека. Просим Вас оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале следующим образом:

– если для Вас смысл утверждения не имеет никакого значения, то в соответствующей клетке бланка поставьте цифру 1;

– если для Вас имеет небольшое значение, то поставьте цифру 2;

– если для Вас имеет определенное значение – поставьте цифру 3;

– если для Вас это ВАЖНО – поставьте цифру 4;

– если для Вас это ОЧЕНЬ ВАЖНО – поставьте цифру 5.

Просим Вас помнить, что здесь не может быть правильных и неправильных ответов и что самым правильным будет правдивый ответ. Старайтесь не использовать для оценки утверждения цифру "3"».

Опрос необходимо проводить при соблюдении благоприятного эмоционального климата. Экспериментатор должен быть доброжелательным, должен уметь ответить на возникающие вопросы, но не провоцировать определенный ответ испытуемого на утверждение. При групповом проведении опроса каждый испытуемый должен иметь свой текст опросника. Допускается зачитывание утверждений экспериментатором вслух для всей группы. Каждый должен ответить индивидуально.

Порядок обработки полученных результатов

Прежде чем приступить к обработке полученных данных, необходимо убедиться в том, что бланк ответов заполнен целиком.

Далее суммируем баллы ответов в соответствии с ключом. Таким образом получаем первичные тестовые результаты. В шкале достоверности при подсчете необходимо учитывать знак. Все ответы со знаком минус инвертируются. Так, если испытуемый ставит 5 баллов в ответе на утверждение, относящееся к шкале достоверности, то ему соответствует 1 балл. Если же за утверждение с отрицательным значением испытуемый ставит 1 балл, то ему будет соответствовать 5 баллов.

После подсчетов все результаты заносятся в таблицу. Предложенные ценности относятся к разнонаправленным группам: духовно-нравственные ценности и эгоистически-престижные (прагматические). Это концептуально важно для определения направленности деятельности личности или группы. К первым относятся: саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты, отражающие нравственно-деловую направленность. Соответственно, ко второй подгруппе ценностей относятся: престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности. Они в свою очередь отражают эгоистически-престижную направленность личности.

При всех низких значениях – направленность личности неопределенная, без выраженного предпочитаемого целеполагания. При всех высоких баллах – направленность личности противоречивая, внутриконтрастная. При высоких баллах ценностей 1-й группы направленность личности является гуманистической, 2-й группы – прагматической.

Для графического представления полученных результатов и анализа соотношения ценностей внутри структуры жизненных ценностей личности разработан бланк-график, позволяющий установить соотношение между социально одобряемыми и социально неодобряемыми ценностями, мотивами.

жц							Шкала достоверности
	ПРОФЕС.	ОБРАЗОВ.	СЕМЬЯ	ОБЩЕСТ.	УВЛЕЧ.	ФИЗИЧ.	
Развитие себя	1 57	15 71	27 83	37 93	45 101	51 107	+7 -14 +20 +31 -40 +47 +52 -55 -63 +70 +76 +87 +96 -103 -108 -111
Духовное удовлетворение	8 64	2 58	16 72	28 84	38 94	46 102	
Креативность	21 77	9 65	3 59	17 73	29 85	39 95	
Социальные контакты	32 88	22 78	10 66	4 60	18 74	30 86	
Собственный престиж	41 97	33 89	23 79	11 67	5 61	19 75	
Достижения	48 104	42 98	34 90	24 80	12 68	6 62	
Материальное положение	53 109	49 105	43 99	35 91	25 81	13 69	
Сохранение индивидуальности	56 112	54 110	50 106	44 100	36 92	26 82	

Опросник МТЖЦ

Просим оценить Ваши желания и стремления, побуждающие Вас к определенным действиям, по 5-балльной шкале, проговаривая фразу: «Для меня сейчас (ваша оценка) ... »

– если утверждение НЕ ИМЕЕТ НИКАКОГО ЗНАЧЕНИЯ, поставьте в бланке цифру «1»;

– если утверждение ИМЕЕТ НЕБОЛЬШОЕ ЗНАЧЕНИЕ, поставьте цифру «2»;

– если утверждение ИМЕЕТ ОПРЕДЕЛЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ, поставьте цифру «3»;

– если утверждение ВАЖНО, поставьте цифру «4»;

– если утверждение ОЧЕНЬ ВАЖНО, поставьте цифру «5».

1. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.
2. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знаний.
3. Чтобы облик моего жилища постоянно изменялся.
4. Общаться с разными людьми, участвовать в общественной деятельности.
5. Чтобы люди, с которыми я провожу свободное время, увлекались тем же чем и я.
6. Чтобы участие в спортивных состязаниях помогало мне в установлении личных рекордов.
7. Испытывать антипатии к другим.
8. Иметь интересную работу, полностью поглощающую меня.
9. Создавать что-то новое в изучаемой мною области знаний.
10. Быть лидером в моей семье.
11. Не отставать от времени, интересоваться общественно-политической жизнью.
12. В своем увлечении быстро достигать намеченных целей.
13. Чтобы физическая подготовленность позволяла надежно выполнять работу, дающую хороший заработок.
14. Позлословить, когда у людей неприятности.
15. Учиться чтобы «не зарывать свой талант в землю».
16. Вместе с семьей посещать концерты, театры, выставки.
17. Применять свои собственные методы в общественной деятельности.
18. Состоять членом какого-либо клуба по интересам.
19. Чтобы окружающие замечали мою спортивную подтянутость.
20. Не испытывать чувства досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.
21. Изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии.
22. Чтобы уровень моей образованности позволял чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми.
23. Вести такой образ семейной жизни, который ценится обществом.
24. Добиваться конкретных целей, занимаясь общественной деятельностью.

25. Чтобы мое увлечение помогло укрепить мое материальное положение.
26. Чтобы физическая подготовленность делала меня независимым в любых ситуациях.
27. Чтобы семейная жизнь исправила некоторые недостатки моей натуры.
28. Находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
29. В свободное время создавать нечто новое, ранее не существовавшее.
30. Чтобы моя физическая форма позволяла мне уверенно общаться в любой компании.
31. Не испытывать колебаний, когда кому-то нужно помочь в беде.
32. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
33. Учиться, чтобы не отстать от людей моего круга.
34. Чтобы мои дети опережали в своем развитии сверстников
35. Получать материальное вознаграждение за общественную деятельность.
36. Чтобы мое увлечение подчеркивало мою индивидуальность.
37. Развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью.
38. Полностью сосредоточиться на своем увлечении, проводя свободное время за хобби.
39. Придумывать новые упражнения для физической разминки.
40. Перед длительной поездкой всегда продумывать, что взять с собой.
41. Какое впечатление моя работа оказывает на других людей.
42. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру, получить ученую степень.
43. Чтобы моя семья обладала очень высоким уровнем материального благосостояния.
44. Твердо отстаивать определенную точку зрения в общественно-политических вопросах.
45. Знать свои способности в сфере хобби.
46. Получать удовольствие даже от тяжелой физической нагрузки.
47. Внимательно слушать собеседника, кто бы он ни был.
48. В работе быстро достигать намеченных целей.
49. Чтобы уровень образования помог бы мне укрепить мое материальное положение.
50. Сохранять полную свободу и независимость от членов моей семьи.
51. Чтобы активная физическая деятельность позволяла изменять мой характер.
52. Не думать, когда у людей неприятности, что они получили по заслугам.
53. Чтобы на работе была возможность получения дополнительных материальных благ (премии, путевки, выгодные командировки и т. п.).
54. Учиться, чтобы «не затеряться в толпе».
55. Бросать что-то делать, когда не уверен в своих силах.
56. Чтобы моя профессия подчеркивала индивидуальность.

57. Заниматься изучением новых веяний в моей профессиональной деятельности.
58. Учиться, получая при этом удовольствие.
59. Постоянно интересоваться новыми методами обучения и воспитания детей в семье.
60. Участвуя в общественной жизни, взаимодействовать с опытными людьми.
61. Завоевать уважение у людей благодаря своему увлечению.
62. Всегда достигать намеченных спортивных разрядов и званий.
63. Не бросать что-то делать, если нет уверенности в своих силах.
64. Получать удовольствие не от результатов работы, а от самого процесса.
65. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину.
66. Чтобы для меня не имело значения, что лидер в семье – кто-то другой.
67. Чтобы мои общественно-политические взгляды совпадали с мнением авторитетных для меня людей.
68. Занимаясь на досуге любимым делом, детально продумывать свои действия.
69. Участвуя в различных соревнованиях, завоевать какой-либо приз, вознаграждение.
70. Не говорить с умыслом неприятных вещей.
71. Знать, какого уровня образования можно достичь с моими способностями, чтобы их совершенствовать.
72. В супружестве быть всегда абсолютно надежным.
73. Чтобы жизнь моего окружения постоянно изменялась.
74. Увлекаться чем-то в свободное время, общаясь с людьми, увлекающимися тем же.
75. Участвовать в спортивных соревнованиях, чтобы продемонстрировать свое превосходство.
76. Не испытывать внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
77. Чтобы приемы моей работы изменялись.
78. Повышать уровень своего образования, чтобы быть вхожим в круг умных и интересных людей.
79. Иметь супруга (супругу) из семьи высокого социального положения.
80. Достигать поставленной цели в своей общественной деятельности.
81. В своем увлечении создавать необходимые в жизни вещи (одежду, мебель, технику и т. п.).
82. Чтобы физическая подготовка, давая свободу в движениях, создавала и ощущение личной свободы.
83. Научиться понимать характер моей супруги (супруга), чтобы избежать семейных конфликтов.
84. Быть полезным для общества.

85. Вносить различные усовершенствования в сферу моего хобби.
86. Чтобы среди членов моей спортивной секции (клуба, команды) было много друзей.
87. Внимательно следить за тем, как я одет.
88. Чтобы во время работы постоянно была возможность общаться с сослуживцами.
89. Чтобы уровень моего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого я ценю.
90. Тщательно планировать свою семейную жизнь.
91. Занимать такое место в обществе, которое укрепляло бы мое материальное положение.
92. Чтобы мои взгляды на жизнь проявлялись в моем увлечении.
93. Заниматься общественной деятельностью, учиться убеждать людей в своей точке зрения.
94. Чтобы увлечение занимало большую часть моего свободного времени.
95. Чтобы моя выдумка проявлялась даже в утренней зарядке.
96. Всегда охотно признавать свои ошибки.
97. Чтобы моя работа была на уровне и даже лучше, чем у других.
98. Чтобы уровень моего образования помог бы мне занять желаемую должность.
99. Чтобы супруг (супруга) получала высокую зарплату.
100. Иметь собственные политические убеждения.
101. Чтобы круг моих увлечений постоянно расширялся.
102. Иметь, прежде всего, моральное удовлетворение от достигнутых успехов в спорте.
103. Не придумывать вескую причину, чтобы оправдаться.
104. Перед началом работы четко ее распланировать.
105. Чтобы мое образование давало возможность получения дополнительных материальных благ (гонорары, льготы).
106. В семейной жизни опираться лишь на собственные взгляды, даже если они противоречат общественному мнению.
107. Тратить много времени на чтение литературы, просмотр передач и фильмов о спорте.
108. Не завидовать удаче других.
109. Иметь высокооплачиваемую работу.
110. Выбрать редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность.
111. Вести себя за столом дома так же, как и на людях.
112. Чтобы моя работа не противоречила моим жизненным принципам.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ МТЖЦ

1. Интерпретация данных по шкалам жизненных ценностей
Развитие себя

(+) Стремление человека получать объективную информацию об особенностях его характера, способностей, др. характеристиках своей личности. Стремление к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в первую очередь в жизни необходимо добиться наиболее полной их реализации. Серьезное отношение к своим обязанностям, компетентность в делах. Снисходительность к людям и их недостаткам и требовательность к себе.

(-) Тенденция к самодостаточности. Такие люди ставят, как правило, порог своим возможностям и считают, что его невозможно преодолеть. Обидчивы при вынесении негативной оценки им, их характеристикам или личностным качествам, проявляют к оценке равнодушие.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление человека к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Такие люди считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и детальности.

(-) Практикум. Поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, результатов деятельности. Циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами.

Креативность

(+) Стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Стремление избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Такие люди устают от размерного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то новое. Характерны изобретательность и увлеченность в самых обыденных ситуациях

(-) Подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности. Консерватизм, следование уже устоявшимся нормам и ценностям. Раздражает отсутствие привычного. Возможна ностальгия по прежним временам.

Активные социальные контакты

(+) Стремление человека к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей, как правило, значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто убеждены в том, что самое ценное в жизни – это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Часто дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны, социально активны.

(-) Нерешительность в общении с незнакомыми людьми, отсутствие спонтанности в высказывании, недоверие другим людям, нежелание быть открытым.

Собственный престиж

(+) Стремление человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению он прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение он ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Нуждается в социальном одобрении своего поведения. Самонадеян, категоричен в ситуации взаимодействия с людьми, зависимыми от него. Честолюбив.

(-) Человек не видит разницы в одобрении его поступков людьми с разными социальными статусами. Уступчив, избегает неудач, конфликтов. Лишен притязаний на статус лидера.

Достижения

(+) Стремление человека к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

(-) Безразличие к достижениям. Зависимость от того, как складываются внешние ситуации. Основное кредо «Поживем – увидим». Такие люди отличаются часто постановкой ближайших, конкретных целей. Иногда проявляют бессилие в стремлении достичь какую-либо дальнюю перспективную цель.

Высокое материальное положение

(+) Стремление человека к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния, убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального благосостояния для таких людей часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

(-) Равнодушие к материальному достатку. Игнорирование материального достатка как ценности, к которой надо стремиться. Иногда характеризуется тенденцией к маргинальности.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление человека к независимости от других людей. Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Часто не доверяют авторитетам. Возможно яркое проявление таких черт, как высокий уровень самооценки, конфликтность, девиация поведения.

(-) Стремление к конформности, замкнутости, главное – не быть «белой вороной». Такие люди считают, что «выскочки» – люди невоспитанные, от

которых можно ожидать непредсказуемых поступков. Такие люди не любят брать на себя ответственность.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛАМ ЖИЗНЕННЫХ СФЕР

Сфера профессиональной жизни

(+) Высокая значимость для человека сферы его профессиональной деятельности. Они отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Сфера обучения и образования

(+) Стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Они считают, что главное в жизни – это учиться и получать новые знания.

Сфера семейной жизни

(+) Высокая значимость для человека всего того, что связано с жизнью его семьи, отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, считая, что главное в жизни – это благополучие в семье.

Сфера общественной жизни

(+) Высокая значимость для человека проблем жизни общества. Такие люди вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что самое главное для человека – это его политические убеждения.

Сфера увлечений

(+) Высокая значимость для человека его увлечений, хобби. Такие люди отдают своему увлечению все свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

Сфера физической активности

(+) Отражает значимость физической активности и физической культуры как элемента общей культуры для человека. Такие люди считают, что физическая культура необходима для гармонизации жизни человека, что необходимо уметь чередовать интеллектуальную деятельность с физической, что красота и внешняя привлекательность связаны часто со здоровым образом жизни, с физкультурой и спортом.

(-) По всем сферам говорит о незначимости или малой значимости данных сфер для отдельных людей. Это часто связано с возрастным периодом жизни и со степенью удовлетворенности тех или иных потребностей.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛАМ ЦЕННОСТЕЙ ВНУТРИ ЖИЗНЕННЫХ СФЕР

Сфера профессиональной жизни

Развитие себя

(+) Стремление к наиболее полной реализации своих способностей в сфере профессиональной жизни и к повышению своей квалификации.

Заинтересованность в информации о своих проф. способностях и возможностях их развития. Требовательность к себе и своим проф. Обязанностям.

(-) Данный показатель характеризует личности, которые стремятся к ограничению своей активности. При достижении каких-либо значимых результатов сразу успокаиваются, предпочитают «почивать на лаврах». Часто обидчивы при негативной оценке их профессиональных способностей.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление иметь интересную, содержательную работу или профессию. Для таких людей характерно желание как можно глубже проникнуть в предмет труда, получение морального удовлетворения от самого процесса работы и в меньшей степени от результата работы.

(-) Стремление к прагматичности, поиску конкретной выгоды от профессиональной деятельности. Иногда такие люди бывают неприкрыто циничны, открыто говорят о своих меркантильных интересах в ситуации выполнения каких-либо операций и видов профессиональной деятельности.

Креативность

(+) Стремление внести элемент творчества в сферу своей профессиональной деятельности. Человеку быстро становится скучно от привычных способов организации и методов работы. Для таких людей характерно постоянное желание вносить в работу различные изменения и усовершенствования. Как правило, это люди увлекающиеся и изобретательные.

(-) Стремление к консервативности, стабильности, следованию должностным инструкциям. Всякие нововведения в области методов и организация деятельности таких людей, как правило, раздражают, вызывают нежелание работать.

Активные социальные контакты

(+) Стремление к коллегиальности в работе, к делегированию полномочий, установлению благоприятных взаимоотношений с коллегами по работе. Характерна значимость факторов социально-психологического климата коллектива, атмосфера доверия.

(-) Стремление к индивидуализации деятельности. Отсутствие доверия во взаимоотношениях с членами трудового коллектива, стремление к поддержанию отношений в чисто корпоративных рамках. Такие люди не поддерживают своих коллег в ситуациях, когда это необходимо. Придерживаются мнения – каждый за себя.

Собственный престиж

(+) Стремление человека иметь работу или профессию социально одобряемую. Человек, как правило, заинтересован во мнении других людей относительно своей работы и профессии и стремится добиться признания в

обществе путем выбора наиболее социально одобряемой работы или профессии.

(-) В силу различных обстоятельств выбирает себе такую работу и профессию, которую определяют человеку его желание и способности и другие внутренние характеристики, или внешняя неблагоприятная ситуация, «лишь бы что-нибудь».

Достижения

(+) Стремление достигать конкурентных и ощутимых результатов в своей профессиональной деятельности часто для повышения самооценки. Для таких людей часто характерно тщательное планирование всей работы и получение удовлетворения не от процесса, а от результата деятельности.

(-) В зависимости от других показателей (например, духовное удовлетворение, креативность или развитие себя) данная оценка характеризует человека либо увлеченного процессом работы, не заботясь о собственных достижениях, либо человека с недостатками в волевой сфере.

Высокое материальное положение

(+) Стремление иметь работу или профессию, гарантирующую высокую зарплату, другие виды материального благополучия. Склонность сменить работу, специальность, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия.

(-) Выбор профессии связан либо с идеалистической направленностью личности, с креативностью, целеустремленностью, связанной с моральным удовлетворением от своей работы, либо с далеко идущими перспективами в будущем, связанными с собственным престижем или достижениями (высокие показатели по данным ценностям).

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление посредством своей профессиональной деятельности «выделяться из толпы». Такие люди стараются иметь работу или профессию, которая могла бы подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость (например, выбрать необычную, редкую профессию).

(-) Стремление найти такую работу и специальность, чтобы она обеспечила надежность существования («лучше синица в руках»). Такие люди считают, что профессия – признак стабильности, а работа – не главное место, где необходимо самоутвердиться и самовыразиться.

Сфера обучения и образования

Развитие себя

(+) Стремление повышать уровень своего образования ради развития себя как личности и своих способностей. Такие люди характеризуются заинтересованностью в оценке себя как личности и своих знаний, умений, способностей. Попытка к изменению к лучшему.

(-) Стремление к получению определенного результата, свидетельствующего о достижении определенного уровня образования, или

полное игнорирование образования как фактора, способствующего развитию себя.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление как можно больше узнать по изучаемой дисциплине, в результате – получить моральное удовлетворение. Люди отличаются сильно развитой познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования.

(-) Характеризуются низкой познавательной активностью в силу отсутствия познавательного мотива. Стремление достичь конкретного, сугубо практического результата.

Креативность

(+) Стремление найти что-то новое в изучаемой дисциплине, внести свой вклад в определенную область знаний. Характеризует желание самому ответить на те вопросы, которые являются спорными, неизвестными в данной науке (участие в работе научных обществ, в научных экспериментах и т. д.).

(-) Стремление выучить основной материал по изучаемой дисциплине и отличиться в пределах заданных рамок. Такие люди часто демонстрируют стереотипность во времени тех или иных проблем, негибкость, неспособность отойти от образца.

Социальные контакты

(+) Стремление идентифицировать себя с определенной социальной группой. Желание достигнуть определенного уровня образования, чтобы войти в тесные контакты с представителями данной социальной группы.

(-) Стремление к ограничению любых контактов, независимо от принадлежности к той или иной социальной группе.

Собственный престиж

(+) Стремление человека иметь такой уровень образования, который высоко ценится обществом. Такие люди заинтересованы в мнении других людей относительно своего образования или стремления достичь определенного уровня образования.

(-) Безразличие к целям обучения и образования. Такие люди стараются найти поддержку таких же как они утверждают в мнении, что важно не образование (точнее его уровень), а какие-либо другие характеристики личности, ее умения и навыки.

Достижения

(+) Стремление добиться как конкретного результата своего образовательного процесса (диплом, защита диссертации), так и других жизненных целей, достижение которых зависит от уровня образования. Стремление все тщательно спланировать на каждом этапе, повысить свою самооценку.

(-) Стремление к самодостаточности в сфере обучения на каком-либо этапе жизненного пути связанном с другими жизненными целями и высокой самооценкой.

Высокое материальное положение

(+) Стремление достичь такого уровня образования, который позволит иметь высокую зарплату и другие виды материальных благ. Желание повышать уровень своего образования, выбирать учебное учреждение, если существующие положение дел не приносит желаемого материального благополучия.

(-) Стремление в сфере образования достичь другие цели, отличные от материальных. Чаще всего показатель связан с идеалистической направленностью личности и сложившейся внешней ситуаций (например, заставили учиться).

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление построить процесс образования, чтобы он максимально соответствовал всем особенностям личности. Желание быть оригинальным, демонстрировать свои жизненные принципы. Характерна экзальтированность в поведении.

(-) Стремление к конфликтности, «как все, так и я», главное – отличиться в срок и не быть отстающим учеником, студентом и т. п.

Сфера семейной жизни

Развитие себя

(+) Стремление изменять к лучшему различные особенности своего характера, своей личности в семейной жизни. Заинтересованность в информации и оценке своих личных особенностей.

(-) Стремление к закреплению собственных позиций в семье. Нежелание исправлять те личные свойства, которые доставляют беспокойство членам семьи.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление к глубокому взаимопониманию со всеми членами семьи, духовной близости с ними. В супружестве ценят настоящую любовь, считают ее главным условием семейного благополучия.

(-) Стремление иметь семью, чтобы было все, как у всех, или не хуже, чем у других. Строят брак по расчету. Брачный контракт – залог существования семьи.

Креативность

(+) Стремление ко всякого рода изменениям в своей семейной жизни и внесению в нее чего-то нового. Такие люди стараются разнообразить и жизнь своей семьи (сменить обстановку в квартире, придумать вид семейного отдыха и т. п.).

(-) Стремление к сохранению консервативных традиций, норм и правил семейной жизни.

Активные социальные контакты

(+) Стремление к определенной структуре взаимоотношений в семье, к тому, чтобы каждый член семьи, занимал какую-либо социальную позицию и выполнял строго определенные функции. Ценятся активные словесные методы воспитания детей и взаимодействия с целью взаимопонимания между членами семьи.

(-) Стремление к индивидуальному в семье. Возможно чисто потребительское отношение с целью удовлетворить свои потребности. В такой семье нет разграничения социальных ролей и функций.

Собственный престиж

(+) Стремление строить так свою семейную жизнь, чтобы обеспечить признание со стороны окружающих. Заинтересованность в мнении о различных аспектах своей семейной жизни.

(-) Не нуждается в одобрении своих поступков в семейной сфере. Иногда незначимость показателя говорит о незначимости данной сферы.

Достижения

(+) Стремление к тому, чтобы в семейной жизни добиваться каких-либо реальных результатов (как можно раньше научить детей писать). Заинтересованность в информации о семейной жизни других людей с целью сравнения весомости достижений своей семьи и других семей.

(-) Стремление уступить активность в достижении результатов другим людям другим членам семьи и т.д. Безразличное отношение к результатам в своей семье, отсутствие интереса к опыту других семей.

Высокое материальное положение

(+) Стремление к наиболее высокому уровню материального достатка своей семьи. Такие люди считают, что семейное благополучие заключается, прежде всего, в хорошей обеспеченности семьи.

(-) Игнорирование материального достатка как ценности, к которой должны стремиться члены семьи. Тенденции к поиску других основ, объединяющих семью.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление строить свою жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды, желания убеждения. Старания сохранить свою независимость даже от членов своей семьи (Иногда из-за негативного опыта своей генерализованной семьи).

(-) Стремление строить коллективистскую семью, основанную на взаимопонимании и взаимозависимости.

Сфера общественной жизни

Развитие себя

(+) Стремление как можно полнее реализовать и развивать свои способности в сфере общественно-политической жизни. Особая заинтересованность в информации о своих способностях и возможностях в

данной сфере с целью их дальнейшего совершенствования. Стремление к новому идеалу.

(-) Стремление достичь каких-либо успехов в данной сфере путем минимизации затрат со своей стороны. Требовательность уважения к себе такому, какой есть. Такие люди считают, что необходимо приспособливаться к обстоятельствам, а не тратить время на совершенствование.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление к моральному удовлетворению от процесса своей общественной деятельности.

(-) Стремление к получению практической выгоды от результата своей общественно политической деятельности, причем стараться достичь этого результата любыми путями.

Креативность

(+) Стремление внести разнообразие в свою общественную деятельность. Такие люди быстро откликаются на любые изменения, происходящие в общественно-политической жизни. Занимаясь общественной деятельностью они стараются изменить привычные методы ее проведения, вносить что-то новое.

(-) Стремление к стабильности, незыблемости позиций, чтобы не сломать в привычной жизни отлаженного механизма проведения общественно-политического мероприятия.

Активные социальные контакты

(+) Стремление реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь. Желание занять такое место в структуре общественной жизни, которое обеспечивало бы более тесный контакт с определенным кругом лиц и давало бы возможность взаимодействовать с ним в общественной жизни.

(-) Незаинтересованность в широком круге социальных контактов в сфере общественно-политической жизни в силу различных обстоятельств, как личностных характеристик (замкнутость, конфликтность, подозрительность и недоверчивость к людям), так и внешне складывающейся социальной ситуации.

Собственный престиж

(+) Стремление придерживаться наиболее распространенных взглядов на общественно-политическую жизнь. Активное участие в разговорах на общественно-политические темы, высказывание, как правило, не собственного мнения, а мнений своих авторитетов.

(-) Стремление к деполитизации. Игнорирование авторитетов в общественно-политической жизни. Недоверие к объективности людей в общественно-политических вопросах.

Достижения

(+) Стремление добиваться прежде всего реальных и конкретных результатов в своей общественно-политической жизни, зачастую ради повышения своей самооценки. Люди такого типа четко планируют свою общественную работу, ставят конкретные цели на каждом этапе и стремятся любыми методами их достичь. Карьеризм в лучшем смысле способствует эффективности деятельности в данной сфере. Карьеризм в негативном плане – получение результата за счет других, за счет подавления чужих интересов.

(-) Характеризует отсутствие целеустремленности в данной сфере. Нежелание реализовать себя как общественного деятеля. Самостоятельность в плане самооценки. Незаинтересованность в чужом авторитетном мнении относительно своих способностей.

Высокое материальное положение

(+) Стремление заниматься общественно-политической деятельностью ради материального вознаграждения за нее. Активное участие в мероприятиях, если они могут принести денежное вознаграждение и другие виды материального благополучия.

(-) Стремление к общественно политической деятельности как к делу восстановления социальной справедливости, презрительное отношение к денежному вознаграждению в благородном деле.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление не попасть под влияние общественно-политических взглядов других людей. Ценой является та общественно-политическая позиция, которую не занимает никто, кроме него, а часто не имеют значения никакие общественно-политические взгляды. Возможно снисходительное или даже одобрительное отношение ко всякого рода неформальным, скандальным организациям.

(-) Стремление не выделяться в своих общественно-политических взглядах от мнения большинства, поддерживать официальную точку зрения. Позиция «быть как все» – главная позиция в данной сфере.

Сфера увлечений

Развитие себя

(+) Стремление человека использовать свое хобби для лучшей реализации своих потенциальных возможностей. Такие люди не ограничиваются, как правило, лишь одним видом увлечения и стараются попробовать свои силы в различных занятиях.

(-) Отсутствие стремления чем-либо увлекаться, чтобы расширить свои кругозор, умения, навыки. Такие люди имеют, как правило, увлечение на уровне влечения и занимаются им нерегулярно или рассматривают его чисто теоретически.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление человека иметь такое увлечение, которому можно отдать все свободное время, стараясь глубже проникнуть в сам предмет

увлечения. Получение удовлетворения от процесса своего занятия, нежели от его результатов. Гуманистическая направленность личности.

(-) Стремление к прагматическим целям самого разного толка в своем увлечении.

Креативность

(+) Стремление человека увлекаться таким занятием, которое предоставляет широкие возможности для творчества, внесение разнообразия в сферу своего увлечения. Очевидны усилия изменить что-либо в предмете своего увлечения, внести в него что-то новое.

(-) Подавленность творческих наклонностей, стремление делать все по образцу, не внося ничего нового при создании предметов своего увлечения.

Активные социальные контакты

(+) Стремление реализовать свою социальную направленность посредством своего увлечения. Склонность увлекаться теми занятиями, которые имеют коллективный характер. Желание найти единомышленников и взаимодействовать с ними в своем увлечении.

(-) Стремление к индивидуальным тенденциям в увлечении. Нежелание вступать в активные социальные контакты по поводу досуга и хобби. Часто нерешительность и сомнение в своих способностях мешают контактам с незнакомыми людьми, имеющими те же увлечения, что и данный человек.

Собственный престиж

(+) Стремление в свободное время заниматься тем, что может служить основанием его высокой оценки другими людьми. Стремление ориентироваться на мнение значимых для него людей, как проводить свое свободное время (отпуск, часы досуга, хобби), и проводить его так, как делают они.

(-) Стремление опираться только на собственное мнение относительно того, как проводить свое свободное время, часто связано с завышенной самооценкой и игнорированием авторитетов.

Достижения

(+) Стремление человека ставить конкретные цели в сфере своего увлечения и добиваться их. Характерны заинтересованность в информации о достижениях других людей в их увлечениях с целью убедиться, что они не хуже, а может быть, и лучше других.

(-) Самодостаточность. Отсутствие заинтересованности во мнении других людей, отсутствие планирования и достижения определенных целей в своем хобби.

Высокое материальное положение

(+) Стремление в свободное время заниматься тем, что может принести материальную пользу. Увлечения носят чисто прагматический характер (например, продукты увлечения можно продать, обменять и т. п.).

(-) Стремление заниматься в свободное время тем, что несет отдых от повседневных забот, эстетическое удовольствие, моральное удовлетворение.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление человека к тому, чтобы увлечение помогало подчеркнуть, выразить свою индивидуальность. Увлеченность какими-либо очень редкими, необычными занятиями создавать вещи, которых нет ни у кого другого.

(-) Стремление следовать в увлечениях моде, характерной для общества в данный момент. Желание идентифицировать себя с другими и быть удовлетворенным тем, что у него, как у всех.

Сфера физической активности

Развитие себя

(+) Стремление к совершенствованию своей физической формы, заинтересованность в информации со стороны других людей о своих способностях и физических возможностях. Критическая самооценка в данной области.

(-) Нежелание прислушиваться к критической оценке со стороны других людей своих способностей и возможностей в данной сфере. Самодостаточность. Сравнение себя с другими людьми, физическое развитие которых ниже, чем у данного человека и, на этой основе, самоуспокоенность, нежелание проявлять активность в совершенствовании своих физических способностей.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление выбрать такой вид физической активности, который приносил бы моральное удовлетворение. Получение удовольствия от процесса своего занятия большее, нежели от получения результатов в данной деятельности.

(-) Стремление к поиску практической выгоды от занятий спортом и другими видами физической активности. Игнорирование этических и эстетических чувств, возникающих в процессе занятий физической культурой.

Креативность

(+) Стремление внести разнообразие в свои занятия физкультурой и спортом, внести оригинальность в комплекс упражнений, тренировок.

(-) Стремление к стабильности, привычности в своих занятиях в данной сфере. Нежелание ничего менять. Раздражение нестандартной ситуацией игр, соревнований. Четкое разделение понятий «по правилам» – «не по правилам».

Активные социальные контакты

(+) Стремление к командным видам спорта, групповым тренировкам. Получение удовлетворения от занятий в группе знакомых, друзей по

команде, по секции, по виду спорта Даже утренняя пробежка рядом с незнакомым человеком скрашивает время.

(-) Стремление к индивидуальным видам спорта, к индивидуальным занятиям в области физической культуры. Такие люди не видят необходимости обмениваться во время занятий спортом словами, они им кажутся излишними.

Собственный престиж

(+) Стремление быть лучшим по своим физическим данным в глазах авторитетных людей. Стремление добиться признания своих успехов и одобрения у людей с высоким статусом и высоким уровнем компетентности в данной сфере.

(-) Отсутствие стремления к одобрению своих способностей в сфере физической активности. Человек не претендует на уважение за свои спортивные заслуги, физические данные. Часто спорт отсутствует вообще в жизни такого человека.

Достижения

(+) Стремление к значимому результату, планирование заранее свою деятельность в сфере физической активности. Заинтересованность в информации, какие успехи имеют другие, и стремление преумножить свои. Характерны целеустремленность и предприимчивость в данной сфере.

(-) Характеризует человека с большим желанием достижения цели иметь значительные результаты в сфере физической активности, но бессилием в стремлении их достижения. Часто самодостаточен, не нуждается в достижениях в данной сфере.

Высокое материальное положение

(+) Стремление добиться материальной выгоды из своих занятий в сфере физкультуры и спорта, физической выносливости, работоспособности.

(-) Игнорирование материальных ценностей, особенно если они даются тяжелым физическим трудом. Такие люди считают, что здоровье нужно беречь, а физический труд не оправдывает приобретенные материальные блага.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление заниматься таким видом физической активности, чтобы занятие помогало выразить индивидуальность человека. Увлеченность редкими видами спорта. В процессе занятий могут отличаться упрямством с целью выделяться среди других, нежеланием заниматься в команде, в группе в той же целью.

(-) Стремление придерживаться современных модных тенденций в данной сфере, не выделяться ничем особенным.

Диагностика состояния агрессии (опросник «Басса – Дарки») [104]

Термин «агрессия» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьезном «очищении» от целого ряда наслоений и отдельных смыслов.

Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (Лоренд, Ардри); как стремление к господству (Моррисон); реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (Хорни, Фромм). Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Маллер, Дуб, Доллард).

Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т. д. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

Исходя из этого, можно разделить агрессивные проявления на два основных типа: первый – мотивационная агрессия как самооценность, второй

– инструментальная, как средство (подразумевая при этом, что и та, и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне него, и сопряжены с эмоциональными переживаниями (гнев, враждебность)). Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из подобных диагностических процедур является опросник Басса – Дарки.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебность и определил последнюю как: «... реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций.

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет».

ОПРОСНИК

Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим	да	нет
Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю	да	нет
Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь	да	нет
Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню	да	нет
Я не всегда получаю то, что мне положено	да	нет

Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной	да	нет
Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать	да	нет
Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести	да	нет
Мне кажется, что я не способен ударить человека	да	нет
Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами	да	нет
Я всегда снисходителен к чужим недостаткам	да	нет
Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его	да	нет
Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами	да	нет
Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал	да	нет
Я часто бываю несогласен с людьми	да	нет
Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь	да	нет
Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему	да	нет
Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями	да	нет
Я гораздо более раздражителен, чем кажется	да	нет
Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор	да	нет
Меня немного огорчает моя судьба	да	нет
Я думаю, что многие люди не любят меня	да	нет
Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной	да	нет
Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины	да	нет
Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку	да	нет
Я не способен на грубые шутки	да	нет
Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются	да	нет
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	да	нет
Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится	да	нет
Довольно многие люди завидуют мне	да	нет
Я требую, чтобы люди уважали меня	да	нет
Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей	да	нет
Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их «щелкнули по носу»	да	нет
Я никогда не бываю мрачен от злости	да	нет
Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь	да	нет
Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	да	нет
Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть	да	нет
Иногда мне кажется, что надо мной смеются	да	нет
Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям	да	нет
Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены	да	нет
Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня	да	нет
Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь	да	нет
Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием	да	нет
Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел	да	нет
Мой принцип: «Никогда не доверять «чужакам»	да	нет
Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю	да	нет
Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею	да	нет
Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь	да	нет
С детства я никогда не проявлял вспышек гнева	да	нет
Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	да	нет
Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать	да	нет
Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня	да	нет
Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ	да	нет
Неудачи огорчают меня	да	нет

Я дерусь не реже и не чаще, чем другие	да	нет
Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее	да	нет
Иногда я чувствую, что готов первым начать драку	да	нет
Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо	да	нет
Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю	да	нет
Я ругаюсь только со злости	да	нет
Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть	да	нет
Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее	да	нет
Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу	да	нет
Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся	да	нет
У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить	да	нет
Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает	да	нет
Я часто думаю, что жил неправильно	да	нет
Я знаю людей, которые способны довести меня до драки	да	нет
Я не огорчаюсь из-за мелочей	да	нет
Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня	да	нет
Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение	да	нет
В последнее время я стал занудой	да	нет
В споре я часто повышаю голос	да	нет
Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям	да	нет
Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить	да	нет

При составлении опросника использовались принципы:

1. Вопрос может относиться только к одной форме агрессии.
2. Вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

Физическая агрессия: «да» = 1, «нет» = 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68, «нет» = 1, «да» = 0: 9, 7 – 8.

Косвенная агрессия: «да» – 1, «нет» = 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63, «нет» = 1, «да» – 0: 26, 49 – 7

Раздражение: «да» = 1, «нет» = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72, «нет» = 1, «да» = 0: 11, 35, 69 – 8

Негативизм: «да» = 1, «нет» = 0: 4, 12, 20, 28, «нет» – 1, «да» = 0: 36, 4

Обида: «да» = 1, «нет» – 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58 – 8

Подозрительность: «да» = 1, «нет» = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59, «нет» = 1, «да» = 0: 33, 66, 74, 75 – 8

Вербальная агрессия: «да» = 1, «нет» = 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73, «нет» – 1, «да» = 0: 33, 66, 74, 75 – 9

Чувство вины: «да» = 1, «нет» = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67 – 9

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 плюс – минус 4, а враждебности – 6,5 – 7 плюс – минус 3. При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность как свойство личности, и агрессия как акт поведения, могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому опросником Басса – Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: личностными тестами психических состояний (Кэттелл, Спилберг), проективными методиками (Люшер) и т. д.

Исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI [62]

Вводные замечания. Личностный опросник создан главным образом для прикладных исследований с учетом опыта построения и применения таких широко известных опросников, как 16PF, MMPI, EPI и др. Шкалы опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Опросник предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Опросник FPI содержит 12 шкал; форма В отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов. Общее количество вопросов в опроснике – 114. Один (первый) вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I – IX являются основными, или базовыми, а X – XII – производными, интегрирующими. Производные шкалы составлены из вопросов основных шкал и обозначаются иногда не цифрами, а буквами E, N и M соответственно.

Шкала I (Невротичность) характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями.

Шкала II (Спонтанная агрессивность) позволяет выявить и оценить психопатизацию интрогенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения.

Шкала III (Депрессивность) дает возможность диагностировать признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома. Высокие оценки по шкале соответствуют наличию этих признаков в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

Шкала IV (Раздражительность) позволяет судить об эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Шкала V (Общительность) характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

Шкала VI (Уравновешенность) отражает устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности от воздействия

стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Шкала VII (Реактивная агрессивность) имеет целью выявить наличие признаков психопатизации экстратенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, характеризующемся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Шкала VIII (Застенчивость) отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки по шкале отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

Шкала IX (Открытость) позволяет характеризовать отношение к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки свидетельствуют о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Оценки по данной шкале могут в той или иной мере способствовать анализу искренности ответов обследуемого при работе с данным опросником, что соответствует шкалам лжи других опросников.

Шкала X (Экстраверсия – интроверсия). Высокие оценки по шкале соответствуют выраженной экстравертированности личности, низкие – выраженной интровертированности.

Шкала XI (Эмоциональная лабильность). Высокие оценки указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки могут характеризовать не только высокую стабильность эмоционального состояния как такового, но и хорошее умение владеть собой.

Шкала XII (Маскулинизм – феминизм). Высокие оценки свидетельствуют о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, низкие – по женскому.

Порядок работы. Исследование может проводиться индивидуально либо с группой испытуемых. В последнем случае необходимо, чтобы каждый из них имел не только персональный бланк ответного листа, но и отдельный опросник с инструкцией. Размещаться испытуемые должны так, чтобы не создавать помех друг другу в процессе работы. Психолог-исследователь кратко излагает цель исследования и правила работы с опросником. Важно при этом достичь положительного, заинтересованного отношения исследуемых к выполнению задания. Их внимание обращается на недопустимость взаимных консультаций по ответам в процессе работы и каких-либо обсуждений между собой. После этих разъяснений психолог предлагает внимательно изучить инструкцию, отвечает на вопросы, если они

возникли после ее изучения, и предлагает перейти к самостоятельной работе с опросником.

Обработка результатов. Первая процедура касается получения первичных, или «сырых», оценок. Для ее осуществления необходимо подготовить матричные формы ключей каждой шкалы на основе общего ключа опросника. Для этого в бланках чистых ответных листов, идентичных тем, которыми пользовались испытуемые, вырезаются «окна» в клетках, соответствующих номеру вопроса и варианту ответа. Полученные таким образом шаблоны поочередно, в соответствии с порядковым номером шкалы, накладываются на заполненный исследуемым ответный лист. Подсчитывается количество отметок (крестиков), совпавших с «окнами» шаблона. Полученные значения заносятся в столбец первичных оценок протокола занятия.

Вторая процедура связана с переводом первичных оценок в стандартные оценки 9-балльной шкалы с помощью таблицы. Полученные значения стандартных оценок обозначаются в соответствующем столбце протокола нанесением условного обозначения (кружок, крестик или др.) в точке, соответствующей величине стандартной оценки по каждой шкале. Соединив прямыми обозначенные точки, получим графическое изображение профиля личности.

Анализ результатов следует начинать с просмотра всех ответных листов, заполненных исследуемыми, уточняя, какой ответ дан на первый вопрос. При отрицательном ответе, означающем нежелание испытуемого отвечать откровенно на поставленные вопросы, следует считать исследование несостоявшимся. При положительном ответе на первый вопрос, после обработки результатов исследования, внимательно изучается графическое изображение профиля личности, выделяются все высокие и низкие оценки. К низким относятся оценки в диапазоне 1 – 3 балла, к средним – 4 – 6 баллов, к высоким – 7 – 9 баллов. Следует обратить особое внимание на оценку по шкале IX, имеющую значение для общей характеристики достоверности ответов.

Интерпретация полученных результатов, психологическое заключение и рекомендации должны быть даны на основе понимания сути вопросов в каждой шкале, глубинных связей исследуемых факторов между собой и с другими психологическими и психофизиологическими характеристиками и их роли в поведении и деятельности человека.

Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)

Инструкция испытуемому. На последующих страницах имеется ряд утверждений, каждое из которых подразумевает относящийся к вам вопрос о том, соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям,

взглядам на жизнь и т. п. Если вы считаете, что такое соответствие имеет место, то дайте ответ «Да», в противном случае – ответ «Нет». Свой ответ зафиксируйте в имеющемся у вас ответном листе, поставив крестик в клеточку, соответствующую номеру утверждения в вопроснике и виду вашего ответа. Ответы необходимо дать на все вопросы.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Ни в коем случае не следует стремиться своими ответами произвести на кого-то лучшее впечатление, так как ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Вы не должны долго размышлять над каждым вопросом, а старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов, пусть весьма относительно, но все-таки кажется вам ближе к истине. Вас не должно смущать, если некоторые из вопросов покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого вида. Кроме того, вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований, как и медицинских, не подлежат широкому обсуждению.

Вопросы

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.
2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т. п.).
3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.
6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.
14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.

16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстаивать свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.
26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто бы я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли «под ложечкой» и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.

45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.
47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.
48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
49. Когда ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.
50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.
51. Иногда могу похвастаться.
52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.
53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.
54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.
61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но иногда появляется желание испортить то, чем восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нередко беспокойно двигаю рукой или ногой.
67. предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаясь в веселой компании.
68. В компании я веду себя не так, как дома.
69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.
70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.
71. Хороших знакомых у меня очень немного.
72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.
73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.

74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.
75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.
76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.
77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.
78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.
79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.
80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.
81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.
82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.
83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.
84. У меня довольно часто меняется настроение.
85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.
86. Если я чем-то сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.
87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.
88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.
89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.
90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.
91. Я уверен в своем будущем.
92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.
93. Я не прочь посмеяться над другими.
94. Я отношусь к людям, которые «за словом в карман не лезут».
95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.
96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.
97. Иногда зачем-то причинял боль любимым людям.
98. У меня нередко конфликты с окружающими из-за их упрямства.
99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.
100. Я нередко бываю рассеянным.
101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.
102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.
103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.

104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.
105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.
106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и со знакомыми и с незнакомыми.
107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.
108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.
109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.
110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента,
111. Разочарования не вызывают у меня сколь-либо сильных и длительных переживаний.
112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.
113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.
114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

Ответный лист

Фамилия, имя, отчество _____

Дата _____ Возраст _____

	Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет
1			20			39			58			77			96		
2			21			40			59			78			97		
3			22			41			60			79			98		
4			23			42			61			80			99		
5			24			43			62			81			100		
6			25			44			63			82			101		
7			26			45			64			83			102		
8			27			46			65			84			103		
9			28			47			66			85			104		
10			29			48			67			86			105		
11			30			49			68			87			106		
12			31			50			69			88			107		
13			32			51			70			89			108		
14			33			52			71			90			109		
15			34			53			72			91			110		
16			35			54			73			92			111		
17			36			55			74			93			112		

18			37			56			75			94			113		
19			38			57			76			95			114		

Ключ

Номер шкалы	Название шкалы и количество вопросов	Ответы по номерам вопросов	
		да	нет
I	Невротичность 17	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	Спонтанная агрессивность 13	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99
III	Депрессивность 14	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	–
IV	Раздражительность 11	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	–
V	Общительность 15	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	Уравновешенность 10	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	–
VII	Реактивная агрессивность 10	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	
VIII	Застенчивость 10	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Открытость 13	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	–
X	Экстраверсия – интроверсия 12	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	Эмоциональная лабильность 14	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулинизм – феминизм 15	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

Перевод первичных оценок в стандартные

Первичная оценка	Стандартная оценка по шкалам											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	4	6	3
7	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5

8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	7	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6	–	–	–	8	9	8	8
12	8	9	9	–	7	–	–	–	9	9	9	9
13	9	9	9	–	8	–	–	–	9	–	9	9
14	9	–	9	–	9	–	–	–	–	–	9	9
15	9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	9
16	9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
17	9	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Справочный материал для интерпретации результатов

Шкала № 1. Невротичность

Наиболее общими особенностями лиц с высокими оценками по шкале «невротичность» являются высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью. Эти особенности роднят их с лицами со слабым типом нервной системы.

В случае высоких значений фактора «невротичность», как и в случае со слабым типом нервной системы, ведущей особенностью является снижение порогов возбудимости, повышенная чувствительность. Вследствие этого малозначащие и индифферентные раздражители легко вызывают неадекватные бурные вспышки раздражения и возбуждения.

Обычно те функции, которые отмечаются повышенной возбудимостью, характеризуются повышенной истощаемостью и утомляемостью. Поэтому повышенная возбудимость лиц с высокими значениями фактора «невротичность», так же как и лиц со слабым типом нервной системы, сочетается с повышенной истощаемостью, что проявляется в быстром угашении вспышек возбуждения, слезливостью в гневе и преходящим слабодушием.

Для лиц с низкими оценками по фактору «невротичность» характерны спокойствие, непринужденность, эмоциональная зрелость, объективность в оценке себя и других людей, постоянство в планах и привязанностях. Они активны, деятельны, инициативны, честолюбивы, склонны к соперничеству и соревнованию. Их отличает серьезность и реалистичность, хорошее понимание действительности, высокая требовательность к себе. Они не скрывают от себя собственных недостатков и промахов, не расстраиваются из-за пустяков, чувствуют себя хорошо приспособленными, охотно подчиняются групповым нормам.

По-видимому, общая картина поведения характеризуется ощущением силы, бодрости, здоровья, свободой от тревог, невротической скованности, от

переоценки самого себя и своих личных проблем и от чрезмерного беспокойства по поводу возможного неприятия их другими людьми.

Шкала № 2. Спонтанная агрессивность

Высокие оценки по шкале «спонтанная агрессивность» свидетельствуют об отсутствии социальной конформности, плохом самоконтроле и импульсивности. По-видимому, это связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих желаний. У этих лиц сильно выражено влечение к острым аффективным переживаниям, при отсутствии которых преобладает чувство скуки. Потребность в стимуляции и возбуждающих ситуациях делает непереносимой всякую задержку. Они стремятся удовлетворить свои желания сразу же в непосредственном поведении, серьезно не задумываясь о последствиях своих поступков, действуют импульсивно и непродуманно. Поэтому они не извлекают пользы из своего негативного опыта, у них многократно возникают затруднения одного и того же характера.

При поверхностных контактах они способны произвести на окружающих благоприятное впечатление благодаря свободе от ограничений, раскованности и уверенности в себе. Они разговорчивы, охотно участвуют в коллективных мероприятиях, живо откликаются на любые происходящие события (сообщения, зрелища, происшествия и т.д.), находят новизну, интерес даже в повседневных мелких делах. Однако отсутствие сдержанности и рассудительности может привести к различным эксцессам (пьянству, праздности, пренебрежению своими обязанностями), что не может не отталкивать окружающих. Низкие оценки по шкале «спонтанная агрессивность» свидетельствуют о повышенной идентификации с социальными требованиями, конформности, уступчивости, сдержанности, осторожности поведения, возможно, о сужении круга интересов и ослаблении влечений. Таким лицам все представляется скучным и неинтересным, им все безразлично и надоело. Они не видят ничего притягательного в событиях, увлекающих окружающих, собственных увлечений тоже не имеют. Перемен не любят, к новому относятся осторожно, с предубеждением, больше ценят обязательность, чем одаренность.

Шкала № 3. Депрессивность

Высокие оценки по шкале «депрессивность» характерны для лиц со сниженным фоном настроения. Постоянно мрачные, угрюмые, отгороженные, погруженные в собственные переживания, они вызывают неприязнь, раздражение у окружающих. Их могут считать заносчивыми, недоступными, избегающими общения из-за чрезмерного самомнения. Однако за внешним фасадом отчужденности и мрачности скрывается чуткость, душевная отзывчивость, постоянная готовность к самопожертвованию. В тесном кругу близких друзей они теряют скованность

и отгороженность, оживают, становятся веселыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами. В делах их характеризует старательность, добросовестность, обязательность в сочетании с конформностью и нерешительностью, неспособностью принять решение без колебаний и неуверенности. Любая деятельность для них трудна, неприятна, протекает с чувством чрезмерного психического напряжения, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения.

Особенно чувствительны они к интеллектуальной нагрузке. От них трудно добиться длительного интеллектуального напряжения. Быстро утомляясь, они теряют произвольность управления психическими процессами, жалуются на общее чувство тяжести, «лени», пустоты в голове, приходящую в заторможенность.

Здесь, по-видимому, сказывается общая психомоторная заторможенность, сопровождающая снижение настроения, что проявляется также в замедленности речи и мышления. Их часто упрекают за медлительность, неоперативность, отсутствие настойчивости и решительности. Чаще всего они не способны к длительному волевому усилию, легко теряются, падают в отчаяние. В сделанном видят только промахи и ошибки, а в предстоящем – непреодолимые трудности. Особенно болезненно они переживают реальные неприятности, не могут выбросить их из головы, снова и снова винят себя «во всех смертных грехах». События прошлой и настоящей жизни, независимо от их действительного содержания, вызывают угрызения совести, гнетущее предчувствие бед и несчастий.

Низкие оценки по шкале «депрессивность» отражают естественную жизнерадостность, энергичность и предприимчивость. Испытуемые этой группы отличаются богатством, гибкостью и многосторонностью психики, непринужденностью в межличностных отношениях, уверенностью в своих силах, успешностью в выполнении различных видов деятельности, требующих активности, энтузиазма и решительности. Однако отсутствие скованности и недостаток контроля над своими импульсами могут привести к верхоглядству, невыполнению обещаний, непоследовательности, беспечности, что приводит к потере доверия и обидам со стороны товарищей.

Шкала № 4. Раздражительность

Плохая саморегуляция психических состояний, зачастую не способны к работе, требующей известного напряжения, более высокого уровня контроля за действиями, волевых усилий, концентрации, собранности. Ситуации с высокой степенью неопределенности переносят плохо, расценивая их как трудно преодолимые. Легко теряются, впадают в отчаяние. Остро переживая свой неуспех, могут наряду с самообвинительными реакциями демонстрировать враждебность по отношению к окружающим лицам. Конфликтное поведение как правило является наиболее часто избираемой формой защиты от травмирующих личность переживаний. Черты

демонстративности могут сочетаться со стремлением к уходу из круга широких социальных контактов.

Лица с высокими оценками по фактору «раздражительность» склонны к непостоянству, уклоняются от выполнения своих обязанностей, игнорируют общепризнанные правила, не прилагают усилий к соблюдению общественных требований и культурных норм, пренебрежительно относятся к моральным ценностям, ради собственной выгоды способны на нечестность и ложь.

Высокие оценки по фактору «раздражительность» более характерны для лиц с устойчивым кругом невротических реакций, но могут проявляться и у асоциальных психопатов и правонарушителей. Для лиц с низкими значениями фактора «раздражительность» характерны такие черты, как чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выполнению социальных требований. Эти лица глубоко порядочны не потому, что следят за своим поведением, а из-за внутренних стандартов и требовательности к себе. Они с уважением относятся к моральным нормам, точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, уважают законы, на нечестные поступки не идут, даже если это не грозит никакими последствиями. Высокая добросовестность обычно сочетается с высоким контролем и стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей. Этот фактор положительно коррелирует с успешностью обучения и уровнем достижений в социальной сфере. Он характерен для лиц, профессия которых требует аккуратности, обязательности и добросовестности: администраторов, юристов, нотариусов, корректоров и т. п.

Шкала № 5. Общительность

Для высоких значений фактора «общительность» характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие. Такие лица общительны, имеют много близких друзей, а в дружбе заботливы, отзывчивы, теплы в отношениях, всегда проявляют живое участие в судьбе своих товарищей, знают об их переживаниях, радостях и заботах. Сами переживают и радуются вместе с ними, активно помогают окружающим, принимают горячее участие в их личной жизни. Они имеют широкий круг друзей, знакомых, легко сходятся с людьми. К ним тянутся, в их обществе все чувствуют себя уютно и спокойно. Сами они лучше себя чувствуют на людях, в одиночестве скучают, ищут общества, охотно принимают участие во всех групповых мероприятиях, любят работать и отдыхать в коллективе.

Для низких значений фактора «общительность» типичны такие черты как уплощенность, вялость аффекта, отсутствие живых, трепещущих эмоций,

холодность, формальность межличностных отношений. Лица с низкими оценками по фактору «общительность» избегают близости, жизнью своих товарищей не интересуются, поддерживают лишь внешние формы товарищеских отношений, их знакомства поверхностны и формальны. Общество людей их не привлекает, они любят одиночество, контактами, общением тяготятся, предпочитают «общаться» с книгами и вещами. По собственной инициативе не общаются ни с кем, кроме ближайших родственников.

Шкала № 6. Уравновешенность

Высокие оценки по фактору «уравновешенность» свидетельствуют об отсутствии внутренней напряженности, свободе от конфликтов, удовлетворенности собой и своими успехами, готовности следовать нормам и требованиям.

Низкие оценки по фактору «уравновешенность» указывают на состояние дезадаптации, тревожность, потерю контроля над влечениями, выраженную дезорганизацию поведения.

В откровенных рассказах о себе преобладают жалобы на бессонницу, хроническую усталость и изнуренность, собственную неполноценность и неприспособленность, беспомощность, упадок сил, невозможность сосредоточиться, разобраться в собственных переживаниях, чувство невыносимого одиночества и многие другие. Такие люди характеризуются окружающими как напряженные, нервные, конфликтные, упрямые, отгороженные, эгоистичные и неупорядоченные в поведении. Недостаток конформности и дисциплины является наиболее частой внешней характеристикой их поведения. Более детальная индивидуальная характеристика лиц с высоким уровнем неупорядоченности поведения может быть получена из оценок по шкалам нижнего уровня, формирующим данный фактор.

Шкала № 7. Реактивная агрессивность

Высокие оценки являются свидетельством моральной неполноценности, отсутствия высших социальных чувств.

Чувство гордости, долга, любви, стыда и т. п. для таких людей – пустые слова. Они равнодушны к похвале и наказаниям, пренебрегают обязанностями, не считаются с правилами общежития и морально-этическими нормами.

При снижении духовных интересов витальные влечения усилены. Этих испытуемых отличает большая любовь к чувственным наслаждениям и удовольствиям. Тяга к наслаждениям и острым ощущениям сильнее всяких задержек и ограничений. Они стремятся к немедленному, безотлагательному удовлетворению своих желаний, не считаясь с обстоятельствами и желаниями окружающих. Критику и замечания в свой адрес воспринимают как посягательство на личную свободу. Испытывают враждебные чувства по

отношению к тем лицам, которые хоть в какой-то мере пытаются управлять их поведением, заставляют их держаться в социально допустимых рамках.

Несмотря на бурные аффекты при возникновении желаний и на активность в получении удовлетворения, их желания нестойки. Быстро наступает пресыщение с чувством скуки и раздражения. Ранее готовые на все для удовлетворения своей страсти, они вдруг становятся не просто холодными или безразличными, а злобными и жестокими. Им доставляет особое удовольствие показывать свою власть, заставлять мучиться близких людей, расположения которых они еще совсем недавно так усиленно добивались.

Крайний эгоизм и себялюбие определяют все их поступки и поведение. Чтобы удовлетворить свои собственные желания и честолюбие, они готовы затратить много сил и энергии, но не считают необходимым выполнять свои обязательства перед другими людьми. Низкие оценки по шкале «спонтанная агрессивность» свидетельствуют о повышенной идентификации с социальными нормами, о конформности, уступчивости, скромности, зависимости, возможно, узости круга интересов. Лица с низкими оценками по этой шкале малоактивны, скованны, робки, мягки, довольствуются уже доступным и имеющимся. В деятельности им не хватает напористости и упорства, особенно в достижении сугубо личных целей. Они покорны, уступчивы, чрезмерно легко соглашаются с властью и авторитетом, всегда готовы выслушать и принять совет от более старшего или опытного лица, собственная активность деятельности у них недостаточная.

Шкала № 8. Застенчивость

Высокие оценки по фактору свидетельствуют о нерешительности и неуверенности в себе. Такие лица всего боятся, избегают рискованных ситуаций, неожиданные события встречают с беспокойством, от любых перемен ждут только неприятностей.

При необходимости принять решение либо чрезмерно колеблются, либо подолгу оттягивают и не приступают к его выполнению. Фаза борьбы мотивов и колебаний затянута до невозможности перейти к решению.

В общении они застенчивы, скованны, стеснительны, стараются не выделяться, находиться в тени и ни во что не вмешиваться. Больших компаний избегают, широкому общению предпочитают узкий круг старых, проверенных друзей

Лица, имеющие низкие оценки по фактору «застенчивость», смелы, решительны, склонны к риску, не теряются при столкновении с незнакомыми вещами и обстоятельствами. Решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению, не умеют терпеливо ждать, не переносят оттяжек и колебаний, двойственности и амбивалентности. В коллективе держатся свободно, независимо, даже несколько нагло, позволяют себе вольности, любят во все вмешиваться, быть всегда на виду.

Низкие оценки по этому фактору обнаруживаются у лиц, профессия которых связана с риском (акробатов, летчиков, автогонщиков, пожарных, каскадеров и т. п.).

Шкала № 9. Открытость

Эта шкала позволяет оценить достоверность результатов и в определенной мере корректировать заключение. Принято считать, что если испытуемый набирает по данной шкале от 8 до 10 баллов (первичные показатели), то этот результат свидетельствует о его адекватной реакции на процедуру испытания, готовности отвечать с минимальными субъективными искажениями.

Шкала № 10. Экстраверсия – интроверсия

Высокие оценки по шкале «экстраверсия – интроверсия» характерны для лиц экстравертированных, активных, честолюбивых, стремящихся к общественному признанию, лидерству, не стесняющихся, когда на них обращают внимание, не испытывающих затруднений в общении, в установлении контактов, охотно берущих на себя главенствующие роли во взаимоотношениях с окружающими. Эти лица обладают большой социальной ловкостью, живой речью, высокой активностью, умело оценивают взаимоотношения в коллективе и умеют использовать других людей для достижения своих собственных целей. Они придают большое значение социальному успеху, всеми способами добиваются общественного признания своих личных заслуг, чем могут вызвать недовольство со стороны тех людей, с которыми им приходится иметь дело.

Низкие оценки по шкале интроверсии свидетельствуют о затруднениях в контактах, замкнутости, необщительности, стремлении к видам деятельности, не связанным с широким общением. Интровертированные субъекты в ситуациях вынужденного общения легко дезорганизуются, не умеют выбрать адекватной линии поведения, держатся то скованно, то излишне развязно, нервничают, легко теряют душевное равновесие. Возможно, по этой причине они стараются сохранять дистанцию во взаимоотношениях. Однако они не аффектируются в своей отчужденности, просто стараются держаться в тени, ни во что не вмешиваясь и не навязывая свою точку зрения. Притворство и интриги им не свойственны, они с уважением относятся к правам других, ценят индивидуальность и своеобразие в людях, считают, что каждый имеет право на собственную точку зрения.

Большое внимание они уделяют работе, видят в этом смысл жизни, ценят профессионализм и мастерство, рассматривают хорошо выполненную работу как личную награду.

Шкала № 11. Эмоциональная лабильность

Высокие оценки по фактору «эмоциональная лабильность» свидетельствуют о тонкой духовной организации, чувствительности,

ранимости, артистичности, художественном восприятии окружающего. Лица с высокими оценками по этому фактору не переносят грубых слов, грубых людей и грубой работы. Реальная жизнь легко ранит их. Они мягки, женственны, погружены в фантазии, стихи и музыку; «животные» потребности их не интересуют. Хотя в поведении они учтивы, вежливы и деликатны, стараются не причинять другим людям неудобств, особой любовью коллектива они не пользуются, поскольку часто вносят дезорганизацию и разногласия в целенаправленную, налаженную групповую деятельность, мешают группе идти по реалистическому пути, отвлекают членов группы от основной деятельности.

Высокие оценки по фактору «эмоциональная лабильность» могут быть связаны с состоянием дезадаптации, тревожностью, потерей контроля над влечениями, выраженной дезорганизацией поведения. Низкие оценки по фактору встречаются у лиц эмоционально зрелых, не склонных к фантазиям, мыслящих трезво и реалистично. Их интересы узки и однотипны, субъективные и духовные ценности их не интересуют, искусство не увлекает, наука кажется скучной, чрезмерно абстрактной и оторванной от жизни. В своем поведении они руководствуются надежными, реально ощутимыми ценностями, без личной выгоды ничего не делают. Успехи других людей и свои собственные оценивают по материальному достатку и служебному положению. Хотя в общении им не хватает деликатности и тактичности, они пользуются симпатией, уважением у людей, их грубость и резкость зачастую не обижает, а притягивает к себе людей, в ней видят не проявления озлобленности, а прямоту и откровенность. Им свойственно отсутствие внутренней напряженности, свобода от конфликтов, удовлетворенность собой и своими успехами, готовность следовать нормам и требованиям.

Шкала № 12. Маскулинность – феминность

Высокие оценки по шкале «маскулинность – феминность» свидетельствуют о смелости, предприимчивости, стремлении к самоутверждению, склонности к риску, к быстрым, решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования.

Интересы таких людей узки и практичны, суждения – трезвы и реалистичны, в поведении им недостает оригинальности и своеобразия. Они стараются избегать сложных, запутанных ситуаций, пренебрегают оттенками и полутонами. Плохо разбираются в истинных мотивах своего и чужого поведения, снисходительно относятся к своим слабостям, не склонны к рефлексии и самоанализу, любят чувственные удовольствия, верят в силу, а не в искусство.

Лица с низкими оценками по шкале чувствительны, склонны к волнениям, мягки, уступчивы, скромны в поведении, но не в самооценке. У них широкие разнообразные, слабо дифференцированные интересы, развитое воображение, тяга к фантазированию и эстетическим занятиям. Они

проявляют заинтересованность в философских, морально-этических и мировоззренческих проблемах и временами демонстрируют чрезмерную озабоченность личными проблемами, склонность к самоанализу и самокритике. Эта погруженность в личные проблемы и переживания не является ни невротической, ни инфантильной. У них повышен интерес к людям и к нюансам межличностных отношений, им доступно понимание движущих сил человеческого поведения. Они способны точно чувствовать других людей, умеют эмоционально излагать свои мысли, заинтересовывать других людей своими проблемами, мягко, без нажима, склонить их на свою сторону.

В поведении им не хватает смелости, решительности и настойчивости. Они пассивны, зависимы, избегают соперничества, легко уступают, подчиняются, легко принимают помощь и поддержку.

Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) [46]

Текст опросника

Инструкции испытуемому: в бланке «Протокол» вы отмечаете «+1», если высказывание в основном Вас характеризует, «-1», если оно Вам не соответствует, и «0», если оно Вас наполовину характеризует.

1. При подготовке к контрольной работе (экзамену, отчету и т. п.) я стараюсь получить всю информацию, все необходимые знания.
2. При решении проблемы я обдумываю и оцениваю все возможные варианты, даже если какие-то из них нереальны или неприемлемы.
3. Именно действия, а не размышления, помогают мне достичь желаемых результатов.
4. В ситуациях, требующих решения, я всегда бываю так увлечен или разочарован делом, что выбор меня не затрудняет.
5. Я могу утверждать или отрицать только то, о чем точно осведомлен.
6. Я осторожен в своих планах и действиях.
7. Я неохотно ставлю на карту что-либо, предпочитаю действовать наверняка.
8. Я всегда забочусь о тщательности и точности в своих планах и действиях.
9. Я робок.
10. Я принимаю решения не на авось, а только после основательных размышлений.
11. Я действую согласно девизу: «Не зная броду, не суйся в воду».
12. Я предпочитаю неоднократно обдумывать решения, чтобы не сделать ошибки.
13. Я охотно и смело иду на большой риск.
14. Только осознав правильность основ своего действия, я принимаю решение.
15. Я высказываю свое мнение, даже если большинство других людей занимают противоположную позицию.
16. На работу, которая кажется мне интересной, я решаюсь даже тогда, когда мне не ясно, справлюсь ли я с ней.
17. Я легко заговариваю и с незнакомыми людьми, с которыми хотел бы вступить в разговор.
18. Я охотно заменил бы своего начальника, чтобы показать, чего я могу добиться, даже рискуя наделать ошибок.
19. Я не принимаю решения, пока не обдумаю всех его последствий.
20. Меня тяготила бы ситуация самостоятельного ведения переговоров.

21. Даже если я знаю, что мои шансы невелики, я все равно пытаю счастья.
22. В ситуации неопределенности выбора я все же склонен заключить сделку.
23. Мне не доставляет труда принимать самостоятельные решения в любых условиях.
24. Я доверяюсь партнеру только в том случае, если имею о нем достаточно полную информацию.
25. К успеху в делах меня приводит скорее неутомимость попыток, чем скрупулезность расчетов.

Ключ и процентильные шкалы для опросника ЛФР

К шкале «рациональность» относятся следующие пункты опросника: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 24.

К шкале «готовность к риску» относятся пункты: 3, 4, 7 (с инвертированным значением), 13, 15, 16, 17, 18, 20 (с инвертированным значением), 21, 22, 23, 25.

При подсчете «сырых» баллов пункты для каждой шкалы суммируются (в двух указанных случаях – пункты 7 и 20 инвертируются, т. е. берутся с противоположным знаком).

Биографическая анкета

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании факторов личностно-профессионального развития. Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты.

Ваши фамилия, имя, отчество (заполняется по желанию)

Занимаемая Вами должность _____

Ваш профессиональный стаж (лет) _____

Ваш пол _____

Ваш возраст _____

Ваша национальность _____

Национальность Вашего отца _____

Национальность Вашей матери _____

1. Каково Ваше социальное происхождение? (отметьте 1 показатель из предложенных)

а) из рабочих

б) из крестьян

в) из творческой интеллигенции

г) из инженерно-технической интеллигенции

д) из научной интеллигенции

е) из военнослужащих

ж) иной ответ _____

2. Где прошло Ваше детство? (укажите название населенных пунктов, области/края/республики)

а) в сельской местности _____

б) в поселке _____

в) в небольшом городе _____

г) в крупном городе _____

д) иной ответ _____

3. Каким ребенком Вас считали в детстве?

а) спокойным, послушным

б) «непоседа», очень активным

в) драчливым, хулиганистым

г) иной ответ _____

4. Каким по счету ребенком Вы были в родительской семье?

а) первым (старшим)

б) единственным

в) средним _____

г) младшим _____

5. Какую неформальную позицию Вы занимали в классе? (отметьте 1 ответ из предложенных)

а) неформальный лидер (заходила)

б) интеллектуальный лидер

в) критик

г) независимый

д) остряк

е) тихоня

ж) изгой

з) иной ответ _____

6. Ваше семейное положение сейчас?

состою в браке _____

не состою в браке _____

никогда не состоял(а) в браке _____

иное _____

7. Есть ли у Вас дети? Сколько их?

а) нет детей

б) 1

в) 2

г) 3

д) 4 и более

8. К какой категории населения Вы относитесь?

а) родился и живу в одном и том же населенном пункте

б) переехал в этот населенный пункт

в) беженец, вынужденный переселенец

г) иной ответ _____

9. Каковы Ваши жилищные условия? (отметьте 1 показатель из предложенных)

а) имею отдельное жилье

б) живу у родителей

в) снимаю квартиру

г) живу в общежитии/в коммунальной квартире

д) иной ответ _____

10. Какая неформальная роль наиболее характерна для Вас в работе? (отметьте 1 показатель из предложенных)

а) генератор идей

б) исполнитель

в) эрудит

г) организатор

д) дипломат

- е) наставник
- ж) критик
- з) энтузиаст
- и) иной ответ _____

11. Что лично Вас беспокоит и вызывает опасения? (отметьте 3 показателя)

- а) мое здоровье
- б) жизнь и здоровье ребенка
- в) страх стать жертвой преступления или террористического акта
- г) неуверенность в том, что личная жизнь сложится удачно
- д) неуверенность в своей внешней привлекательности
- е) беспокойство о том, как сложится профессиональная деятельность
- ж) иной ответ _____

Методика незаконченных предложений

Инструкция. Долго не раздумывая, продолжите начало фразы.

1. Приезжая в другую местность, человек ...
2. Когда на меня кричат, я ...
3. Наказывая ребенка, родители ...
4. Дружба с представителями другой культуры ...
5. Разгневанный человек ...
6. Если в моем присутствии оскорбляют другого, ...
7. Нельзя спокойно наблюдать, когда другого человека ...
8. Если ситуация мне не ясна, ...
9. Вступить в брак с представителем другой культуры – значит ...
10. Люди моей национальности ...
11. Когда я злюсь, я могу ...

Тренинг коммуникативной компетентности

Группа начинает и заканчивает работать

Время работы 08.15 – 9.45; Перерыв 09.45 – 09.55; 9.55 – 11.25

Целевая аудитория: смешанная группа, 14 человек.

I. Тренинг по развитию навыков обратной связи в общении

Цель: развить навык обратной связи в общении и понимания собеседника.

Задачи:

1. Познакомить с техниками обратной связи в общении.
2. Отработать навыки повторение, перефразирования услышанного.

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
08.15 – 09.15 Создание групповой атмосферы	<p>Знакомство участников: Игровая разминка Игра-знакомство «Снежный ком».</p> <p><i>Цель:</i> Знакомство в группе <i>Инструкция.</i></p> <p>Играющие сидят в кругу. Первый называет свое имя, второй – имя первого и свое, третий – имена первого и второго, потом – свое и т. д., пока круг не замкнется. В итоге последний в круге говорит имена всех играющих, а затем и свое. Легче, конечно, быть первым, но последним – полезней.</p> <p>Упражнение «Прояснение потребностей участников» <i>Цель:</i> актуализации потребностей, прогнозирование ожидаемого результата взаимодействия. <i>Инструкция:</i> каждый участник по очереди сообщает, с какой целью он пришел на тренинг.</p>	
09.15 – 09.35 Актуализация темы предстоящей работы	<p>Упражнение «В нашей группе есть замечательный человек ...» <i>Цель:</i> Актуализация навыков слушания и интерпретации услышанного <i>Инструкция:</i> участники разбиваются на пары, в течении 2 минут один рассказывает другому о себе, а затем меняются ролями. Затем они по очереди пересказывают всей группе, что узнали о своем партнере, начиная свое выступление словами: «В нашей группе есть замечательный человек ...».</p> <p><i>Обсуждение:</i> Групповая дискуссия по результатам участия в игре «В нашей группе есть замечательный человек ...» Всех ли представили, как они хотели? Почему это могло произойти? Можно ли что-нибудь сделать, что бы тебя лучше понимали? Что именно можно сделать по Вашему мнению?</p>	

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
	<p><i>Выводы:</i> говорящий и слушающий в силу субъективных причин вкладывают разные смыслы в текст; говорящему не всегда удастся правильно сформулировать свою мысль и отследить насколько она понятно слушающему.</p> <p>Мини-лекция. Приемы обратной связи.</p>	
09.35 – 09.45	<p>Групповая дискуссия. Формулировка правил работы группы в тренинге.</p> <p>Ремарка. Если появятся идеи по формулировке правил работы группы, можно дополнить и обсудить</p>	Флип-чарт маркеры
09.45 – 09.55	ПЕРЕРЫВ	
09.55 – 10.05 Актуализация	<p>Игровая разминка</p> <p>Игра «Ассоциации».</p> <p><i>Цель:</i> повышение активности группы и активизация ассоциативного мышления.</p> <p><i>Инструкция.</i></p> <p>Участники бросают друг-другу мяч (яблоко), передавая таким образом право реплики.</p> <p>«Если представить, что МЯЧ это диалог, то он какой? Например, конструктивный. Что может быть конструктивным?» (переход хода).</p>	Мяч (яблоко)
10.05 – 10.50 Проработка темы	<p>Упражнение «Хорошо и плохо».</p> <p><i>Цель:</i> отработка навыков слушания и техники повторения.</p> <p><i>Инструкция:</i> «Один из здесь присутствующих произнесет фразу, смысл которой можно оценить, например:</p> <p>– Мы подошли уже к техникам вербализации, и это хорошо.</p> <p>Следующий человек должен повторить окончание предыдущей фразы после слова «потому», а затем объяснить, почему это плохо. Например:</p> <p>Они важны для понимания партнера, и это плохо, потому что я ими не владею.</p> <p>Третий может сказать:</p> <p>(имя) не владеет техниками вербализации, и это хорошо, потому что учиться этим техникам интересно. И далее, чтобы каждый смог высказаться о хорошем или о плохом.»</p> <p>Инструктируя участников, тренер не должен скупиться на иллюстрирующие репетиции. Тренер должен также подчеркнуть, что в упражнении не стоит использовать фраз в сослагательном наклонении: потому что мы могли бы... нам следовало бы... и т. п. Лучше говорить о фактах и своем отношении к ним: Я хочу... У нас получается... У нас не получается... Мы грустим... Мы веселимся... и т. п.</p> <p>Затем тренер начинает игру уже с другой фразы, не с той, какая использовалась в инструкции.</p>	

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
	<p><i>Обсуждение</i> Что было труднее – сочинять свою фразу или повторять чужую? С какой целью можем применять технику повторения? <i>Выводы:</i> если внимательно слушать человека, можно и повторить его мысль, и понять его. Ответственность за диалог лежит и на слушавшем, и на говорящем.</p>	
	<p>Упражнение «Пара фраз» <i>Цель:</i> отработка техники перефразирования. <i>Инструкция:</i> работа в микрогруппах со стихотворными фрагментами. Задание для других микрогрупп угадать стихотворение. <i>Обсуждение</i> Какой группе удалось донести мысль автора до слушателей? Почему? Каким должно быть перефразирование, чтобы оно точнее передавало смысл первоначального текста (высказывания)? <i>Выводы:</i> Лучше понимается высказывание, если правильно подан его смысл.</p>	<p>Листы с напечатанными фрагментами стихотворений (из школьной программы)</p>
<p>10.50 – 11.15 Анализ результатов</p>	<p>Обсуждение результатов тренинга: Где можно использовать полученные навыки? Где Вы будете (готовы) использовать полученные навыки? Какие упражнения Вы можете предложить для дальнейшего развития навыков активного слушания?</p>	
<p>11.15 – 11.25 Подведение итогов</p>	<p>Ответы на вопросы, если остались. Структурированный шеринг. Каждый по кругу завершает две фразы «Спасибо мне сегодня за», «Спасибо группе сегодня за ...».</p>	

II. Тренинг навыков невербального общения

Цель: Отработать навыки невербального общения.

Задачи:

1. Расширить представления об особенностях невербальной стороны общения.
2. Научить считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы).

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
08.15 – 08.30 Подготовительный	<p>Игровая разминка Упражнение «Молекулы».</p> <p><i>Цель:</i> раскрепощение участников.</p> <p><i>Инструкция:</i> представим себе, что все мы атомы. Атомы выглядят так (показать). Атомы постоянно двигаются и объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно определяется тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться, и я буду говорить, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждый. Молекулы выглядят так (показать).</p> <p><i>Обсуждение:</i> Как вы себя чувствуете? Все ли соединились с теми, с кем хотели?</p>	Лист ватмана с правилами группы
08.30 – 09.05 Актуализация темы предстоящей работы	<p>Упражнение «Слепой, глухой, немой».</p> <p><i>Цель:</i> отработка способности понимать партнера на невербальном уровне.</p> <p><i>Инструкция.</i> Группа разбивается на тройки. В каждой тройке обязанности распределяются следующим образом: Первый участник играет роль «глухого-и-немого»: он ничего не слышит, не может говорить, но в его распоряжении – зрение, а также жест и пантомима. Второй играет роль «глухого-и-паралитика». Он может говорить и видеть. Третий – «слепой-и-немой». Он способен только слышать и показывать. Всей тройке предлагаются задания: договориться о месте встречи, о подарке имениннику или о том, в какой цвет красить забор.</p> <p><i>Работа в микрогруппах.</i> Оценка степень адекватности выражения мысли с помощью невербальных сигналов.</p> <p><i>Обсуждение.</i> Как себя чувствовали участники в разных ролях, удобно ли им было? В какие моменты Вам не хватало вербальных средств?</p>	Листочки с напечатанными заданиями

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
	<p><i>Выводы:</i></p> <p>1) жесты бывают разные: сопровождающие эмоциональное состояние человека, передающие информацию, культурно-обусловленные жесты и др.;</p> <p>2) необходимо учитывать специфику социального окружения при использовании различных жестов (для полиэтнического региона очень важный вывод).</p> <p>Мини-лекция. Межличностное пространство. Взгляд. Язык поз и жестов. Рассказ о трех подсистемах, имеющих наибольшее значение, несущих максимум информации о собеседнике – взгляд, пространственная и оптико-кинетическая.</p>	
09.45 – 09.55	ПЕРЕРЫВ	
09.55 – 10.05 Актуализация	<p>Игровая разминка</p> <p>Упражнение «Гром – ураган – землетрясение»</p> <p><i>Цель:</i> повышение уровня эмоционального состояния</p> <p><i>Инструкция</i></p> <p>Все участники делятся на тройки. Двое берутся за руки и образуют «домик», а третий становится внутри и является «жильцом». Когда водящий говорит «Гром!», «жилец» выбегает из «дома» и ищет себе другой «домик». Когда ведущий говорит «Ураган!», «домик» «взлетает» и пытается найти себе другого «жильца». При слове «Землетрясение!» все игроки рассыпаются в разные стороны и образуют новые тройки. Водящий пытается занять свободное место, а тот, кому места не хватило, становится водящим.</p>	
10.05 – 10.35 Проработка темы	<p>Кейс</p> <p>К описанию ситуации подобрать рисунок</p> <p><i>Ситуация № 1.</i> Очень близкие приятельницы ведут непринуждённую беседу при этом чувствуют себя очень хорошо, раскованно.</p> <p><i>Ситуация № 2.</i> Парочки находится в состоянии готовности, хотя трудно сказать к чему. Может быть, они собираются танцевать, а может быть, уйти с вечеринки.</p> <p><i>Ситуация №3.</i> Мужчины охвачены сильными эмоциями. Очевидно, придется их разнимать.</p> <p><i>Ситуация № 4.</i> Начальник (стоящий человек) беседует с подчиненным, чувствуя собственное превосходство.</p> <p><i>Обсуждение:</i></p> <p>В чем была сложность при выполнении задания? На какие элементы рисунка ориентировались, выполняя задания?</p>	<p>Рисунки к упражнению: см. Аминов И. А. Психология делового общения. М., 2005.</p>

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
10.35 – 11.10 Осознание темы	<p>Упражнение «Испорченный телефон» <i>Цель:</i> совершенствование навыков невербальной коммуникации; общение без помощи слов <i>Инструкция.</i> Участники разбиваются на пары. Сначала один участник записывает фразу на листочке, затем передает ее смысл партнеру, используя только невербальные средства. Второй пытается угадать смысл; сверяется с листочком. Затем меняются ролями в парах. <i>Обсуждение:</i> Какие средства рассказчик использовал для передачи сообщения? На что обращал в первую очередь внимание слушатель? Насколько слушатель менял коммуникативные средства, становясь рассказчиком? <i>Выводы:</i> для интерпретации информации необходимо считывать весь комплекс невербальных сигналов собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы). Упражнение «Аплодисменты» <i>Цель:</i> эмоциональная разрядка участников в конце занятия <i>Инструкция.</i> Мы сегодня хорошо поработали, давайте поблагодарим друг друга аплодисментами за вклад в работу. <i>Обсуждение:</i> Попросить участников высказать обратную связь по прошедшему занятию. Высказаться должны все, можно предложить вариант по кругу или с перекидыванием игрушки следующему участнику.</p>	
11.10 – 11.15 Анализ результатов	<p>Обсуждение результатов: Где можно использовать полученные навыки? Где Вы будете (готовы) использовать полученные навыки? Какие упражнения Вы можете предложить для дальнейшего развития навыков активного слушания?</p>	
11.15 – 11.25 Подведение итогов	<p>Ответы на вопросы, если остались. Структурированный шеринг. Каждый по кругу завершает две фразы «Спасибо мне сегодня за», «Спасибо группе сегодня за ...».</p>	

III. Тренинг по развитию навыков эмоциональной регуляции в процессе общения

Цель: развить навык эмоциональной регуляции в процессе общения.

Задачи:

1. Познакомить с техниками эмоциональной регуляции.
2. Отработать навыки распознавания эмоций собеседника и своих.
3. Отработать навыки управления своими эмоциями.

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
08.15 – 08.25 Подготовительный	Упражнение «Цвет настроения» <i>Цель:</i> осознание своих эмоций. <i>Инструкция:</i> участники по очереди называют цвет своего настроения и поясняют, почему оно такое	
08.25 – 08.55 Актуализация темы предстоящей работы	Упражнение «Никто из Вас не знает, что ...» <i>Цель:</i> Отработка навыка распознавание эмоций партнера. <i>Инструкция.</i> Каждый из участников сообщает о некотором факте из своей жизни (Никто из Вас не знает, что вчера я играл в футбол), стараясь передать свое отношение к этому факту с помощью невербальных средств. <i>Обсуждение.</i> 1. Соотнеслось ли то, что говорил участник с выражением лица? 2. Могли бы Вы предположить по выражению лица, о чем скажет участник? <i>Вывод:</i> выражение лица обычно соответствует содержанию высказывания и другим невербальным сигналам.	
08.55 – 9.55 Проработка темы	Кейс Работа в микрогруппах. К схематично изображённой позе подобрать выражение лица. <i>Обсуждение:</i> Легко ли было распознавать эмоции по выражению лица? Какие еще признаки способствуют распознаванию эмоций?	Рисунки к упражнению: см. Аминов И. А. Психология делового общения. М., 2005.
09.45 – 09.55	ПЕРЕРЫВ	
09.55 – 10.15 Актуализация темы	Игровая разминка Упражнение. «Зеркало» <i>Цель:</i> распознать эмоции партнера и попробовать почувствовать их. <i>Инструкция.</i> Работа в парах Один из пары – исполнитель, а другой – его зеркальное отражение, подражающее всем движениям исполнителя, выполняя 4 задания:	

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
	<p>1) пришиваем пуговицу; 2) собираемся в дорогу; 3) печем пирог; 4) выступаем в цирке. Остальные участники группы – зрители, они наблюдают за игрой пары. Затем партнеры в паре меняются ролями. <i>Обсуждение:</i> Как себя чувствовали участники в разных ролях? Удобно ли им было быть зеркалом и отображать чужие действия?</p>	
<p>10.15 – 10.50 Проработка темы Создание интереса</p>	<p>Упражнение «Автобус» <i>Цель:</i> осознание динамики эмоционального состояния <i>Инструкция:</i> все участники толпятся на одном условно ограниченном пространстве. Ведущий говорит о том, что они оказались в автобусе в час пик и ему с задней площадки нужно пробраться к водителю за билетом. Затем следующий игрок находит причину для продвижения по автобусу и начинает свой путь. Игра продолжается до тех пор пока каждый участник не пройдет этот сложный путь. <i>Обсуждение.</i> Легко ли вам было пройти к началу автобуса? Что помогало и что мешало вам при выполнении этого задания? Как изменялось настроение в процессе выполнения задания? Под влиянием чего менялось Ваше настроение? <i>Вывод:</i> в процессе взаимодействия наше настроение меняется в лучшую или худшую сторону. Работа в микрогруппах «Мозговой штурм». Какие приемы можно применить с целью регуляции своих эмоций? Мини-лекция по итогам мозгового штурма: «Техники регуляции собственного эмоционального состояния»</p>	<p>Флип-чат маркеры</p>
<p>10.50 – 11.15 Анализ результатов</p>	<p>Упражнение «Генеральная уборка» <i>Цель:</i> Структурирование полученных знаний, навыков, опыта. <i>Инструкция.</i> Разложить на три «кучки» все свои впечатления, мысли, выводы, идеи появившиеся в процессе тренинга: что будете использовать, что Вам может пригодиться и что возникло случайно, не пригодится. <i>Обсуждение.</i> Что осталось непонятным? Что пригодиться в дальнейшем? Что, по Вашему мнению, было «лишним»?</p>	

Время этапы	Содержание	Материалы Примечания
11.15 – 11.25 Подведение итогов	<p>Ответы на вопросы, если остались</p> <p>Структурированный шеринг: Каждый по кругу завершает две фразы: «Я желаю себе ...», «Я желаю группе ...»</p>	

	<p>не образуется 2 команды. Наши команды организовались так, что в каждую попали люди с разным опытом.</p>	
Осознание	<p>Метод «Работа в микрогруппах» Ваша задача, в командах, составить общий список тех событий или ситуаций, которые являются для вас нестандартными, вызывающими дискомфорт или стресс и способы, которые вы применяете, чтобы с ним справиться. Раздражителями могут быть особый тип людей, отдельные события или целая серия неприятностей. Они не обязательно должны быть важными — со стороны могут казаться чепухой, но если они заставляют вас испытывать чрезмерные эмоции — смело вносите их в список. Время для работы 10 минут. Теперь давайте поделимся опытом. Организуем общий круг. Давайте обсудим то, что у вас получилось. Структура примерно следующая: - событие, - как вы понимаете, что оно вызывает стресс, - что является причиной. - как справляетесь. Представитель какой команды готов начать? Команды представляют события по очереди. Анализ. Что было нового, и какие методы вы взяли бы на вооружение? Какие ещё методы можно применять? Соотнести ответы участников с теорией. У вас очень богатый опыт справляться со стрессом и я хочу поделиться своим опытом.</p>	Листы бумаги и ручки по 1 комплекту для каждой команды
	<p>Мини- лекция: Что такое стресс. Механизм стресса. Причины стресса. Проявления стресса в теле (бей – беги)</p>	Слайды
Проработка	<p>Упражнение «Выходной билет» Возьмите, пожалуйста, чистый лист бумаги и напишите на нем слова «Плюсы и Дельты». Плюс – это то, что сработало особенно хорошо для вас на этом тренинге. Дельта – это вопрос, на который вы хотите получить ответ, или предложения по усовершенствованию тренинга. Запишите ваши плюсы и дельты на листе (вы можете оставить его анонимным) и положите лист на стол около двери перед уходом.</p>	
Подведение итогов	<p>Структурированный шеринг. Вопросы:</p>	Написанные фразы для шеринга

Задача: Развить навыки саморегуляции

Этапы	Содержание	Материалы, примечания
1 этап подготовительный	<p>Общий круг.</p> <p>Упражнение «Привет индивидуальность». Участники по очереди приветствуют друг друга, обязательно подчеркивая индивидуальность партнера.</p> <p>Комментарий. Участники могут обращаться ко всем сразу или к конкретному человеку, например к партнеру, сидящему справа. Следует обращать особое внимание на то, какими словами каждый участник приветствует своего партнера, на его манеру устанавливать контакт. Ведущему целесообразно разобрать типичные ошибки, допущенные участниками, и самому продемонстрировать наиболее продуктивные способы вхождения в контакт – приветствия человека.</p> <p>Разогрев. Игра «Зеркало» Участники образуют 2 круга. Участники внутреннего круга – зеркало. Члены группы по одному обходят «зеркальный круг», смотрясь поочередно в каждое из зеркал.</p> <p>Вот некоторые причины поглядеть в зеркало:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вы проснулись утром и пошли умываться. Вы чистите зубы; - вы начинаете причесываться; - вы переодеваетесь в выходную одежду; - у вас попала в глаз соринка. Посмотрите внимательно в свой правый глаз, оттянув слегка нижнее веко; - вы наносите на лицо косметику (для женщин); - вы бреетесь (для мужчин); - у вас болит горло, и вы пытаетесь увидеть через зеркало, нет ли у вас воспаления; - вы проверяете свой язык; - вы просто гримасничаете перед зеркалом, потому что у вас игривое настроение 	
2 этап актуализация	<p>Беседа: Давайте вернемся к списку того, что способно вызвать у вас стресс. Какой можно сделать вывод?</p> <p>Чувства являются причиной поведения. Поведение зависит от того, что вы испытываете и насколько сильно. Когда вы слишком сильно расстроены, то перестаете контролировать себя и свои действия. Что происходит после того, как мы оказались в трудной ситуации, но еще не начали проявлять свои чувства и действовать? Мы реагируем, выбираем, воспринимаем, решаем, анализируем, выносим свое суждение, взвешиваем обстоятельства, оцениваем их, предполагаем – все это можно объединить под одним понятием: ДУМАЕМ.</p> <p>И то, что именно мы думаем в данной ситуации, определяет наши чувства и поведение, так и то, будут</p>	<p>Карточки с ролью Преподаватель очень уставший, лояльно относящийся к студентам, но внешне очень строг.</p> <p>1 студент – отличник, уже ответил, получил 5.</p> <p>2 студент – не совсем в себе уверен, учится через раз, но билет</p>

<p>ли события вызывать стресс.</p> <p>Несмотря на то, насколько в действительности серьезна ситуация, как она повлияет на вас – зависит лишь от вашего отношения к ней, от того, что вы о ней думаете. Представьте, что вы слушаете лекцию в аудитории из пятидесяти человек. И вдруг в середине лекции лектор достаёт большую картонную коробку, открывает ее и разбрасывает ее содержимое на всех окружающих.</p> <p>В коробке – 30 огромных и жирных, каких вы только можете себе представить, гремучих змей. Не какие-нибудь там маленькие безвредные змейки, а настоящие ужасные гремучие твари, которые сразу же расползаются во всех направлениях.</p> <p>Вообразили? И что же вы сделаете прежде всего? Побегите, закричите, запрыгнете на стул, упадете в обморок, захотите убить меня? Это всего лишь примеры типичной реакции, но они не совсем точны. Первое, что вы сделаете, увидите змей. Если вы в это время смотрели на часы или в потолок, а может, записывали лекцию и не видели, что я сделала, то, подняв глаза, вы сначала подумаете: «Боже мой, что они так кричат?» Потом, возможно, услышите змеиное «ш-ш-ш-ш», или одна из них запрыгнет вам на колени, и вы <i>ощутите</i> ее.</p> <p>Теперь вспомните, о чем я говорила вам: зрение, слух, ощущение.</p> <p>Ваши чувства!</p> <p>С помощью чего вы прежде всего получаете информацию? Через колени, сердце, ноги? Ничего подобного! Информация поступает через мозг.</p> <p>Мозг осуществляет две операции. Сначала он оценивает произошедшее – спокойно, бесстрастно, сопоставляя факты: «Змеи разбросаны по всей аудитории и ползут ко мне». Затем мозг оценивает ситуацию. Он сообщает: «Гремучие змеи! Опасность! Опасность!» и выбросом химических веществ и электрическими сигналами через гипоталамус (самую примитивную часть мозга, действующую примерно как регулировщик уличного движения) посылает эту информацию вашему организму, приказывая ему реагировать на опасность.</p> <p>Заметьте, что все это происходит в считанные доли секунды. Змеи еще не успеют прийти в себя после «полета», а вы уже будете в двух шагах от двери. Все размышления укладываются в промежуток между событием и вашей реакцией. Это один из примеров того, как внезапное происшествие выбивает нас из колеи, – но даже в таком случае первое, что мы делаем, – мы думаем.</p> <p>Упражнение: переселение души. (5 участников, остальные наблюдатели)</p> <p>Ситуация сдачи экзамена. Представьте аудиторию, где идет экзамен. Там присутствуют: преподаватель, студенты, и куратор. Выберите себе роль, займите</p>	<p>попался тот, который он знает.</p> <p>З – учится хорошо, но билет не знает.</p> <p>Куратор – откровенно скучает.</p>
---	---

	<p>места. Вам дается 2 минуты, на проигрывание действий. Постарайтесь войти в роль, ощутить внутреннее состояние, мимику, жесты, голос. Через 2 минуты я хлопну в ладоши и вы поменяетесь ролями.</p> <p>Общее обсуждение. В какой роли было сложнее (легче)? Что при этом ощущали (в теле, эмоции, мысли)?</p>	
Осознан ие	<p>Владение техниками саморегуляции. Саморегуляция – это процесс воздействия на собственное физиологическое и нервно – психологическое состояние; Саморегуляция зависит от желания человека управлять собственными эмоциями, чувствами и переживаниями, и как следствие – поведением; Способность к самоуправлению не дается от рождения, а вырабатывается при жизни, т. е. поддается формированию и совершенствованию. Все методы саморегуляции базируются на трех основных способах воздействия на внутреннее состояние.</p> <p>Упражнение: Управление напряженностью. Для ее снижения можно воспользоваться дыхательными упражнениями.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сделать глубокий вдох, задержать дыхание (5 – 6 секунд), напрячь мышцы тела, затем медленный выдох и расслабление всех мышц. Повторить 9 – 10 раз, стараясь с каждым разом увеличить время задержки дыхания, выдоха и расслабления. - Сделать медленный и глубокий вдох, напрягая мышцы. Пауза – 2 – 3 секунды, затем быстрый выдох и стремительное расслабление всех мышц. Выполнять 2 – 3 минуты. - Для снятия напряженности можно также использовать сжимание и разжимание пальцев, вращение расслабленными кистями, стопами, плечами, головой, микронапряжение отдельных мышечных групп, всевозможные упражнения на расслабление мышц лица. - Если вы испытываете вялость, у вас пониженный мышечный и психический тонус, то для активизации психофизического состояния можно использовать следующий прием: на вдохе максимально расслабить все мышцы, в особенности лица, рук, плечевого пояса, далее сделать «форсированный» (короткий, резкий) выдох с сильным и быстрым напряжением мышц тела, после чего расслабиться. <p>Общее обсуждение. Упражнение: Переключение внимания. К. С. Станиславский предложил все пространство внимания условно разделить на четыре круга: <i>большой</i> – все обозримое и воспринимаемое пространство; <i>средний</i> – круг непосредственного общения и</p>	

	<p>ориентировки; <i>малый</i> – это ваше «Я» и ближайшее пространство, в котором оно пребывает и действует; <i>внутренний</i> – это мир ваших переживаний и ощущений.</p> <p>Переключение внимания с большого круга на средний, малый и на внутренний – прекрасное упражнение для тренировки самоконтроля. Это один из приемов, который можно использовать для отдыха, восстановления психологической устойчивости и профилактики эмоционального истощения. Переключение внимания позволяет перестраивать ход мыслей, характер ощущений, снижать когнитивную напряженность, тем самым способствуя произвольному изменению и психической напряженности.</p> <p>Общее обсуждение.</p>	
	<p>Упражнение «Успокаивающее дыхание» Предлагаем вспомнить, как дышит спокойно спящий человек и обратить внимание на то, что его выдох гораздо длиннее вдоха, а человек находящийся в возбужденном состоянии наоборот укорачивает выдох. Даем схему дыхания: «вдох – одна тысяча, две тысячи, выдох – одна тысяча, две тысячи, три тысячи, четыре тысячи». Время проведения упражнения 5 – 7 минут. Предлагаем в ходе упражнения «внутренним голосом проговаривать счет, стараясь слышать его внутренним слухом». Если ведущий наблюдает появление признаков трансового состояния, он говорит об этом в виде ненавязчивых констатаций. «Наверно вы уже можете почувствовать, как успокоилось ваше тело, а руки стали расслабленными и у большинства лежат неподвижно на подлокотниках кресел». «Интересно, заметили ли вы, что ваши глаза закрылись сами собой?».</p> <p>Участникам предлагается запомнить упражнение и использовать его в дальнейшем с целью самоуспокоения</p>	
Проработка	<p>А сейчас мы с вами сделаем упражнение, в котором будут соединены три основных способа воздействия на внутреннее состояние.</p> <p>Техника «Погружение на эскалаторе». Начнем с того, что каждый скажет самому себе: «Сейчас я войду в особенное расслабленное состояние» или «Сейчас я войду в свое пространство» – как кому больше нравится. Но запомните эту фразу, она будет одним из ключей для самостоятельного входа в дальнейшем в состояние релаксации. Затем трижды произнесите слово-приказ: «Расслабься, расслабься, расслабься». Теперь представьте, что вы идете к уходящей куда-то вниз движущейся лестнице-эскалатору, вот ее ступеньки, вот перила. Подготовьтесь мысленно к</p>	Удобные стулья, удобная поза.

удивительному путешествию. На счете «ноль» вы ступите на первую ступеньку и начнете медленное и плавное погружение, а на счете десять вы окажетесь в очень интересном месте.

Ноль. Начинается ваше плавное погружение. Вы опускаетесь в особенный мир вашего внутреннего пространства, плавно скользя вместе с движущимися ступеньками. Один. По мере вашего погружения вы можете наверно наблюдать краем глаза на стене слева от вас какие-то смутные картины, очертания которых расплывчаты, но почему-то очень знакомы. Два. Картины складываются, как мозаика, в то время как вы погружаетесь все глубже и вы можете обратить внимание, что на картинах становятся узнаваемы сцены из вашего прошлого. И вы можете рассматривать эти сценки, погружаясь еще глубже. Три. А справа от вас также какими-то смутными фрагментами и цветными пятнами возникают другие картинки, которые вы можете рассматривать, захватывая их краем глаза. Четыре. Наверно вы очень удивитесь поняв, наконец, что это картины вашего будущего, которые вы можете рассмотреть мимоходом все более глубоко погружаясь в свое особенное пространство. Пять. В то время, как лестница начинает двигаться все быстрее и прохладный ветерок овеивает вам лицо. Шесть. Вы можете наслаждаться движением, напоминающим волшебный полет, во время которого ваше тело отдыхает, а дыхание становится более глубоким и ровным. Семь. А сейчас вы можете заметить, что движущаяся лестница вперед вас заворачивает куда-то. Интересно, что вы увидите там за поворотом? Восемь. Вы поворачиваете вместе с движущимися ступеньками и начинаете видеть приближающийся к вам свет. Девять. Сейчас вы сойдете со ступенек и очутитесь в волшебном зале. Десять. Осмотритесь по сторонам. Вы можете видеть многочисленные двери и еще одну лестницу уходящую в глубину вашего внутреннего пространства. Если вы чувствуете, что не очень хорошо расслаблены, вы можете перейти на еще одну лестницу и продолжить погружение. Еще одна лестница убегает вниз даже быстрее, чем та на которой вы сейчас сюда спустились. Прислушайтесь и вы услышите в ее движении отголоски какой-то давней и очень приятной мелодии, которую вы слышали в раннем детстве. Подойдите к дверям, за каждой из них целый мир, но вам нужно найти ту, которая ведет вас в уже знакомое вам пространство, где проходит дорожка из желтого кирпича и веет ветер насыщенным цветочным ароматом и запахами хвои. Найдите эту дверь и скажите ваше слово-пароль и она распахнется перед вами и вы зайдете в чудесный мир. Поздоровайтесь с ним, наберите полную грудь чудесного живительного воздуха, пообещайте, что очень скоро вернетесь и

	<p>возвращайтесь сюда, в эту комнату, в которой вы сидите в креслах, слушая мой голос. Мы нашли еще один путь в мир вашего внутреннего пространства. Теперь ваше задание – попасть туда самостоятельно, используя движущуюся лестницу. Я в это время буду с вами здесь и, если позволите, я хотел бы иметь возможность подойти к каждому из вас и прикосновением выразить свою поддержку».</p> <p>Обсуждение, обмен эмоциями плавно переходящее в структурированный шеринг.</p> <p>Домашнее задание</p> <p>Домашнее задание заключается в самостоятельном входе в «свое пространство» с использованием техники.</p>	
Итог	<p>Ответы на вопросы, если остались.</p> <p>Вопросы:</p>	<p>Написанные фразы для шеринга</p>

Тренинг управления агрессией

Общая информация:

Программа тренинга «Управление агрессией» предназначена для тех, кто осознает, что агрессия (как форма поведения) и агрессивность (как свойство личности) имеют место в их жизни и мешает устанавливать с другими конструктивные отношения, оптимально тратить жизненные силы для решения поставленных задач, что необходимо владеть навыками саморегуляции. Тренинг может иметь важное значение для тех, кто, намерен не просто использовать готовые рецепты поведения в ситуациях провоцирующих агрессию, а расширить репертуар поведения, обеспечивающий «культурный», осознанный выбор принятия решения в той или иной жизненной ситуации.

Число участников: тренинг предназначен для малой группы (7 – 15 человек).

Принцип формирования состава участников: открытый формат.

Место проведения: проводится на территории организатора.

Целевая группа – педагоги разного типа образовательных учреждений (вуз, школа, дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования), сотрудники образовательных учреждений, работающие с педагогами, родителями и другими сотрудниками.

Продолжительность тренинга 3 дня, продолжительность тренингового занятия 3 часа (всего 9 часов).

Формы работы:

- диалоговые: мини-лекции, дискуссии, групповой анализ ситуаций;
- игровые: деловые игры, целевые (обучающие) игры;
- обучающие: кейсы, моделирование;
- психотерапевтические: медиативные, инкаунтер-техники.

Цель тренинга: обучить способам конструктивного, рационального реагирования на ситуации, провоцирующие агрессию, расширить репертуар поведения, позволяющий своевременно и адекватно реагировать на агрессивные проявления других людей.

Блок	Содержание	Необходимое оборудование, материалы
Формирование рабочей тренинговой группы	<p>1. Введение в проблему (5 минут) Каждому человеку от природы дана агрессивная энергия. Однако разные люди используют ее по-разному. Одни – чтобы созидать, решать задачи адаптации, самореализации, установления продуктивных межличностных контактов и их поддержание и тогда агрессивную энергию можно назвать «конструктивной». Другие – чтобы причинять страдания другим, разрушать отношения с окружающими, и тогда их агрессия – деструктивна. Конструктивная агрессия – это активность, стремление к достижениям, защита себя и других, завоевание свободы и независимости, защита собственного достоинства. Деструктивная агрессия – это насилие, жестокость, ненависть, недоброжелательность, злоба, придирчивость, сварливость, гнев, раздражение, самообвинение. Чтобы понимать, что с нами происходит, очень важно распознавать свои агрессивные импульсы, управлять ими и направлять в желаемое русло, не причиняя</p>	Ручки, листы бумаги, папки-планшеты, флип-чарт, маркеры

вреда окружающим. Каждый человек должен уметь слушать другого, воспринимать и стремиться его понять. От того, как человек чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызывая агрессию, зависит его будущий успех в межличностных отношениях. Прежде чем мы попытаемся разобраться в своих агрессивных импульсах, научимся управлять ими, необходимо познакомиться и принять правила нашей тренинговой группы.

2. Знакомство участников:

«Имена, имена» (30 минут)

Члены группы свободно ходят по комнате и жмут руку как можно большему числу людей. При каждом рукопожатии представляются и сообщают что-нибудь важное о себе. Сообщение должно быть кратким. Одновременно нужно удержать в памяти как можно больше имен членов группы.

Далее все участники возвращаются на свои места и записывают те имена, которые они смогут вспомнить (за исключением имен, известных участникам ранее). На выполнение задания отводится 2 минуты.

Далее члены группы подчеркивают три первых отмеченных имени. Имеют ли эти имена особое значение? Почему именно эти три имени пришли на ум первыми? Может быть, так звали людей, с которыми были связаны особенные воспоминания и чувства?

Участники разбиваются на пятерки и обмениваются мнениями о значении первых трех имен, написанных на листах. На выполнение задания отводится 5 – 10 минут.

В конце группа собирается вместе и обсуждает следующие вопросы:

- Почему именно эти три имени первыми пришли мне на ум?
- Как я обычно запоминаю имя человека?
- Какие чувства и ассоциации помогают мне удерживать в памяти имена людей?
- Знаю ли я какие-нибудь особые приемы, позволяющие лучше запоминать имена?
- Как я себя чувствую?

3. Игра на установление контактов «Застольная беседа» [6] (30 минут)

Игровая ситуация: участники знакомятся и налаживают контакт в воображаемом ресторане.

Участники свободно ходят по помещению.

1. Описывается ресторан, известный своей приятной атмосферой и изысканной кухней. Участники пришли сюда поесть, познакомиться друг с другом, поговорить.

2. Группа свободно двигается по помещению. Затем ведущий перевоплощается в «старшего кельнера» и сообщает: «Столик на двоих!» Это означает, что

каждый участник должен найти себе пару – того, кто стоит ближе всех. Партнеры представляются друг другу. Дайте им пару минут на обсуждение темы: «Чем бы я хотел более всего заниматься в этой группе?»

3. Далее сообщается: «Столик на четверых!» Сейчас каждая пара должна объединиться с какой-нибудь другой. Они называют свои имена и беседуют на следующую тему: «Что я здесь больше всего хочу узнать?»

4. Следующий этап игры – «Столик на восьмерых». Участники знакомятся друг с другом и затем ведут беседу:

- причины, побудившие прийти на тренинг,
- цель, которой мы вместе достигнем,
- что поможет в достижении цели?
- что помешает?
- аспекты тренинга, вызывающие тревогу и беспокойство.

5. Вернувшись в круг, результаты работы каждой группы объединяют в общий список на флип-чарте. Обсуждение, внесение собственного комментария. Можно обменяться впечатлениями: «Есть ли у нас общая цель? Какова она?», «Что я узнал о других членах группы? Что было особенно интересным или неожиданным?»

Обобщение, завершение упражнения.

4. Упражнение «Волшебный магазин» [5]
(15 минут).

Участникам предлагается подумать, какими личностными качествами они обладают. Затем всех просят представить «волшебный магазин», где можно продать или купить разные качества.

В ходе упражнения участники делятся своими переживаниями, обсуждают, какое качество в человеке ценно, какое – нет.

5. Принятие правил тренинговой группы [2] (10 минут):

Упражнение «Контракт»

Упражнение позволит участникам выразить свои ожидания и опасения и установить основные правила, действительные в течение всего тренинга.

Цели. В процессе этого упражнения участники:

- Выработают и согласуют стандарты, которых будут придерживаться все члены группы и тренер во время программы тренинга.
- Получат первую возможность потренировать навыки позитивного и конструктивного заявления своих желаний, мнений, сомнений.

Участникам, пришедшим на любой тренинг, важно чувствовать себя в безопасности в присутствии других участников. В процессе выполнения упражнений, участия в играх по такой непростой проблеме, как агрессия и управление ею, мысли, эмоции могут возникать разные, не всегда – положительные, поэтому важно выработать некоторые основные

правила, с которыми должны будут быть согласны все члены группы. Всем необходимо будет помнить про правила и стараться им следовать, чтобы в итоге общение было конструктивным и безопасным для всех.

Эти правила мы запишем на лист флип-чарта и прикрепим к стене таким образом, чтобы они находились в зоне видимости и чтобы в случае необходимости на них можно было сослаться. Заполненный лист бумаги будет являться контрактом между тренером и участниками на всем протяжении программы.

Вначале рассмотрим общие вопросы, такие как распорядок занятий; например: каждая сессия будет заканчиваться точно по расписанию при условии возвращения каждого участника вовремя с перерывов, должны ли участники дожидаться перерывов, если они хотят сходить в туалет. Вопросы также могут иметь прямое отношение к содержанию программы, например, если на занятии от участников потребуется определенная степень откровенности в рассказах о себе, они должны иметь право сообщать о себе лишь те сведения, которые они готовы сообщить. Не должно быть каких-либо попыток давления, чтобы заставить человека «рассказать всё»!

Все мысли, идеи, предложения выписываются на листы флип-чарта. Необходимо спросить каждого члена группы, доволен ли он контрактом, являющимся сводом основных правил работы на время программы. Как только этот список утверждается, ни один из пунктов уже не может быть удален из него без согласия на это всех участников тренинга. Позже может возникнуть необходимость введения дополнительных правил, и в этом случае следует применять описанную выше процедуру таким образом, чтобы гарантировать принятие нововведения всеми членами группы.

Правила для примера:

1. *Доверительный стиль общения.* Для того чтобы мы максимально доверяли друг другу, в качестве первого шага к практическому созданию климата доверия предлагается принять единую форму обращения на «ты». Это психологически уравнивает всех членов группы, независимо от возраста, социального положения, жизненного опыта и т.д.

2. *Общение по принципу «здесь и теперь».* Во время занятий предлагаю говорить только о том, что волнует каждого именно сейчас, и обсуждаем то, что происходит с нами в группе.

3. *Персонификация высказываний.* Для более откровенного общения во время занятий предлагаю отказаться от безличной речи, заменять высказывания типа: «Большинство людей считает, что...» на такое: «Я считаю, что...».

4. *Искренность в общении.* Во время работы группы предлагаю говорить только то, что чувствуешь и

	<p>думаешь по поводу происходящего. Это правило означает открытое выражение своих чувств по отношению к действиям других участников и к самому себе.</p> <p>5. <i>Конфиденциальность всего происходящего в группе.</i> Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы.</p> <p>6. <i>Определение сильных сторон личности.</i> Во время занятий (в ходе упражнения или его обсуждения, в процессе выполнения заданий или этюдов) каждый из нас стремится подчеркнуть положительные качества человека, с которым мы работали вместе.</p> <p>7. <i>Недопустимость непосредственных оценок человека.</i> При обсуждении происходящего в группе оцениваем не участника, а только его действия и поведение.</p> <p>8. <i>Как можно больше контактов и общения с различными людьми.</i> Во время занятий мы стремимся общаться со всеми членами группы, и особенно с теми, кого меньше всего знаем.</p> <p>9. <i>Активное участие в происходящем.</i> Это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуту мы реально включены в работу группы.</p> <p>10. <i>Уважение говорящего.</i> Когда высказывается кто-то из членов группы, мы его внимательно слушаем, давая человеку возможность сказать то, что он хочет. Высказанные правила обсуждаются, изменяются, дополняются. Окончательно согласованные и принятые правила являются законом для работы группы.</p>	
<p>Актуализация темы предстоящей работы. Постановка целей, работа с понятиями</p>	<p>1. Мини-лекция (10 минут)</p> <p>Слово «агрессия» обладает негативной семантической нагрузкой, и поэтому мало кто может признаться, что он агрессивный. Негативные переживания являются неотъемлемым компонентом конфликтных отношений, агрессивного поведения. Эмоции агрессивного круга: обида, раздражение, гнев, ярость; аутоагрессивного – чувство вины. Преодоление агрессивного состояния связано с управлением, саморегуляцией эмоций. Можно слышать мнение, что призыв привести свои эмоции в порядок, держать их под контролем считается призывом к уступке, поражению. Агрессия всегда вызывает агрессию, сильные эмоциональные переживания приводят к снижению контроля сознания над поведением и к психологическому регрессу, а также к возникновению соматических расстройств. Есть люди, которые намеренно стремятся управлять эмоциональным состоянием других, вызывая переживания, страх, агрессию. Защита от манипуляторов – управление своим эмоциональным состоянием и поведением – ответной реакцией. Можно ли изменить реакцию, вошедшую в привычку, ставшую шаблоном поведения? На этот счет</p>	<p>Около четырех метров веревки или шнура, шестнадцать чистых почтовых открыток, флип-чарт и разноцветные маркеры, каждому участнику по 2 листа бумаги с таблицами для заполнения, карандаши, ручки</p>

существуют различные мнения. Первое – изменить поведение, управлять эмоциями просто, надо только усилием воли заставить себя действовать по-другому. Это утверждение в некоторой степени справедливо, особенно в тех случаях, когда состояние и поведение контролируется сознанием. Сложность состоит в том, что во время стресса, сопровождающегося агрессивными реакциями, значительно снижается возможность сознательной регуляции поведения и происходит регресс к более архаичным его стереотипам.

Для успешного управления агрессией в первую очередь необходимо совладать с эмоциональными реакциями. Эмоциональная реакция возникает в ответ на значимое событие или его предвосхищение. Можно выделить следующие этапы в протекании эмоций.

1. Процесс восприятия события, формирование его образа в сознании.
2. Эмоциональная оценка события.
3. Внутреннее эмоциональное переживание.
4. Внешняя эмоционально-насыщенная поведенческая реакция.
5. Эмоциональный след после выхода из ситуации.

В соответствии с этими этапами методы управления эмоциями можно разделить соответственно на пять групп:

- 1) направленные на изменение процесса восприятия события;
- 2) направленные на изменение эмоциональной оценки воспринятого события;
- 3) направленные на изменение процесса внутреннего эмоционального переживания события;
- 4) направленные на изменение внешней, доступной для наблюдения реакции;
- 5) направленные на изменение эмоционального следа, оставшегося после прекращения конфликтного взаимодействия.

Первый шаг управления своими эмоциями – признание их наличия, второй – изучение ситуаций, их вызывающих, третий – различение аутентичных и неконструктивных, разрушающих реакций.

Выполняя упражнения, мы сможем проанализировать характерные для нас эмоциональные реакции и выделить те, которые оказывают разрушительное воздействие.

2. Разминка «Комплимент»

(5 минут).

Для того чтобы поднять друг другу настроение, воспроизвести положительные эмоции, сделайте комплимент каждому (по кругу).

3. Упражнение «Список чувств»

(10 минут).

В жизни мы испытываем различные чувства, положительные и отрицательные. Вспомните их

	<p>названия и запишите их в два столбика. Слева положительные, справа отрицательные. После необходимо подчеркнуть названия самого приятного чувства и самого неприятного.</p> <p>В процессе обсуждения участники сообщают результаты, отмечают каких чувств больше, каких меньше в списке. Пытаются ответить на вопрос «Почему?»»</p>	
<p>Осознание темы</p>	<p>4. Холодный суп [1] (30 минут)</p> <p>Это упражнение является проверкой понимания терминов «агрессивный», «пассивный», «манипулятивный», «уверенный».</p> <p>Участники располагаются в виде подковы, между ее концами находится флип-чарт. На полу треугольником растянут шнур, по его углам размещаются карточки со словами «манипулятивный», «пассивный», «агрессивный». Основание построенного треугольника представляет собой континуум, направленный от пассивного поведения к агрессивному; уверенное поведение занимает на нем промежуточную позицию.</p> <p>Инструкция: «Представьте себе такую ситуацию. Вас попросили обсудить деловое предложение с важным клиентом, и вы пригласили его в дорогой ресторан. И ваш клиент, и вы заказали себе первое блюдо. Когда подали суп, он оказался холодным. Клиента пригласили вы, значит, вы являетесь хозяином и чувствуете, что должны что-то предпринять».</p> <p>Каждый участник получает карточку, на которой написана возможная реакция на создавшееся положение. Участникам предлагается разместить доставшиеся им карточки в пространстве треугольника и обосновать свое решение. Участники по очереди записывают на флип-чарте то, что написано на их карточках, перед тем, как располагать их на треугольнике, или зачитывают ответ вслух. Группа может задавать вопросы каждому участнику и обсуждать его выбор. Если участник хочет, он может передвинуть карточку на другое место. Это продолжается до тех пор, пока каждая карточка не находит своего места на созданном континууме.</p> <p>Варианты карточек:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) спрошу у официанта «Это суп подается холодным?» (необходимо высказать с явно саркастическим оттенком); 2) отодвину тарелку с супом в сторону (с недовольным выражением лица); 3) встану и покину заведение (молча без явного выражения эмоций); 4) громко, так, чтобы это услышали и официант, и другие посетители, произнесу: «Это последний раз, когда я сюда кого-нибудь привожу!» (интонация, тон высказывания должны быть явно раздраженными); 5) скажу официанту: «Я бы хотел поговорить с 	

	<p>менеджером» (произносится данная фраза так, чтобы дать официанту возможность исправиться, можно использовать слово «пожалуйста»);</p> <p>6) скажу официанту, что хочу вычесть стоимость супа из счета (фраза произносится с позиции неуверенного человека);</p> <p>7) скажу официанту: «Этот суп отвратителен. Унесите его и немедленно подайте нам что-нибудь более съедобное» (интонация, тон высказывания должны быть явно раздраженными);</p> <p>8) спрошу официанта: «Милейший, а что случилось с вашей плитой?» (необходимо высказать с явно саркастическим оттенком);</p> <p>9) сделаю вид, что все в порядке, и буду есть суп;</p> <p>10) скажу официанту спокойно и без эмоций: «Этот суп холодный. Пожалуйста, замените его»;</p> <p>11) спрошу у своего клиента, не желает ли он пожаловаться;</p> <p>12) когда официант придет убирать тарелки, скажу: «Извините меня, но я боюсь, что мы не смогли закончить суп. На вкус он довольно неплох, но он был не очень теплым – совершенно холодным, я имею в виду (фраза произносится с позиции уверенного, но спокойного, доброжелательно настроенного человека).</p> <p>По ходу выполнения упражнения можно задавать участникам вопросы, побуждая участвовать в обсуждении.</p> <p>Возможные вопросы:</p> <p>Вариант 1. Существуют рецепты холодных супов. В данном ответе присутствует саркастический намек, а сарказм всегда скрывает под собой агрессию, и это необходимо отразить, выбирая место для карточки. Если эта фраза сказана в шутку, то что это меняет? Можно ли считать этот ответ манипулятивным? Может ли он быть прелюдией к дальнейшей дискуссии?</p> <p>Вариант 2. Каким будет ответ официанта, если пищу просто отодвинуть в сторону? Чего вы добьетесь, если он просто заберет тарелки? Что вы ответите, если официант спросит, что было не так с поданным блюдом?</p> <p>Вариант 3. Имеете ли вы право уйти, не заплатив? Чего вы достигнете таким поступком? Имеет ли он манипулятивный оттенок?</p> <p>Вариант 4. Как вы думаете, какое впечатление вы производите на клиента? На других посетителей? На официанта? Чего можно достигнуть этим замечанием? Справедливо ли будет создать негативное впечатление об этом заведении у посетителей, пришедших сюда впервые, не дав ресторану шанса исправить сложившееся положение?</p> <p>Вариант 5. Может ли это предложение выглядеть как агрессия? Может быть, стоит вначале дать официанту шанс исправиться? Как вы думаете, что ответит</p>	
--	---	--

	<p>официант? Почему такое поведение является манипулятивным? Если использовать слово «пожалуйста», будет ли эта фраза выглядеть менее агрессивной?</p> <p>Вариант 6. Могут ли возникнуть такие условия, в которых этот ответ не будет ответом уверенного человека? Это совершенно разумная просьба, особенно если у вас нет времени, чтобы подождать, пока вам заменят блюдо.</p> <p>Вариант 7. Какое влияние такие слова окажут на официанта и на клиента? Чего вы достигнете?</p> <p>Вариант 8. Можно ли рассматривать эти слова иначе, чем сарказм?</p> <p>Вариант 9. Будет ли это иметь хоть какой-то успех? Кто хочет поделиться своими впечатлениями по этому поводу?</p> <p>Вариант 10. Может ли кто-нибудь признать такой способ решения проблемы неудачным? При условии, что эти слова сказаны соответствующим тоном, согласитесь ли вы, что это ответ уверенного человека?</p> <p>Вариант 11. Какое сообщение вы посылаете клиенту?</p> <p>Вариант 12. Чего вы достигнете этими комментариями? Существуют ли ситуации, когда манипулятивное поведение может выглядеть как пассивное?</p> <p>Упражнение продолжается до тех пор, пока все карточки не будут лежать на своих местах.</p> <p>Дополнительные вопросы, которые можно использовать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ознакомившись с различными способами ответа на заданную вам сложную ситуацию, что вы предпримете сейчас, если попадете в подобное положение? 2) Будет ли ваше поведение честным и уверенным, если вы дадите вашему оппоненту – в данном случае официанту – шанс исправить положение, создавшееся по его вине? 3) Бывают ли случаи, когда необходимо обеспечить обратную связь менеджеру или владельцу учреждения? Как бы вы это сделали? 4) Можете ли вы привести примеры из собственной жизни, когда можно было бы использовать такой тип уверенного поведения? <p>Завершение упражнения. Участники должны более четко понимать, что представляет собой каждый из представленных видов поведения, и осознавать, что каждый из них имеет множество вариаций. Различные ситуации, отношения, нюансы и т. п. влияют на наши взаимоотношения с окружающими.</p> <p>1. Разрушительные чувства [4] (25 минут)</p> <p>Это упражнение направлено на изучение эмоционального состояния, сопровождающее неконструктивное, конфликтное взаимодействие.</p> <p>Вспомните, когда и где в последнее время вы</p>	
--	--	--

испытывали такие переживания как: волнение, беспокойство, гнев, ненависть, обида, ярость, чувство вины, уныние, сильное огорчение. Составьте таблицу, где напротив каждой группы переживаний опишите ряд ситуаций, в ответ на которые у вас возникли эти эмоции. Постарайтесь вспомнить по несколько ситуаций на каждую группу эмоций. Возможно, некоторые из эмоциональных переживаний вам не свойственны, вы их никогда не испытываете. В таком случае пропустите соответствующую рубрику.

Негативная эмоциональная реакция	Иницирующее событие
Эмоции тревожной группы (волнение, беспокойство)	1) 2)
Эмоции агрессивной группы (гнев, ненависть, обида, ярость)	3) 4)
Эмоции аутоагрессивной группы (чрезмерное чувство вины)	5) 6)
Эмоции депрессивной группы (глубокое уныние)	7) 8)
Сильное огорчение	9) 10)

3. Опишите, что вы сделали в каждой ситуации: ваши переживания и ваше ответное поведение. Обратите внимание на то, что важно описать не только ваши поступки во внешнем плане поведения, но и ваши эмоциональные переживания при этом.

Событие из предыдущего списка	Мой негативный ответ на событие: переживание и поведение (чрезмерные, разрушающие переживания и неконструктивное поведение)

4. Определите, являются ли эти чувства аутентичными, оправданными. Для этого необходимо оценить, помогают ли вам эти переживания конструктивно завершить ситуацию. Определите также, было ли ваше поведение конструктивным. Для этого каждый эпизод оцените по следующим критериям.

1. Помогает ли мне это добиваться своих целей?
2. Помогает или мешает мое поведение тем, кто дорог для меня?
3. Помогает ли мне это в отношениях с окружающими?
4. Испытывая эти чувства, я достигаю того, чего хочу, или избавляюсь от дискомфорта, вызванного неудачей?

	<p>5. Влияет ли это разрушительно на мое здоровье? Если хотя бы по одному из перечисленных критериев вы получаете негативный ответ, реакцию можно отнести к неконструктивной, неоправданной. Выберите только те иницирующие события, на которые вы ответили неоправданными, негативными, разрушающими переживаниями. После того, как все таблицы будут заполнены, вам предстоит обсудить результаты в вашей рабочей группе. Для этого необходимо объединиться в группы по 6 – 8 человек. Обсуждение и выводы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какие чувства являются для вас «излюбленными»? 2. Какие ситуации требуют от вас повышенного внимания для защиты от разрушительных переживаний? 3. Какие разрушающие переживания оказались наиболее и наименее характерными для вашей рабочей группы? 4. Опишите типы иницирующих событий, к которым члены вашей группы оказались наименее толерантными. 5. Какой опыт вы приобрели, выполняя это упражнение? 	
<p>Анализ результатов. Подведение итогов.</p>	<p>Обсуждение результатов. Какой опыт приобрели, выполняя сегодняшние упражнения? Что узнали о себе? Какие закономерности увидели и к каким пришли выводам? Планируете ли использовать полученные навыки в жизненных ситуациях? Ответы на вопросы, если остались. Резюме, выводы.</p>	
<p>Создание рабочей атмосферы</p>	<p>1. Игровые разминки «А я еду...» [3] (10 минут) Участники сидят в кругу. Один стул свободен. Первый участник пересаживается на свободный стул и говорит: «А я еду», следующий за ним пересаживается на освободившийся стул и говорит: «А я – рядом», третий: «А я – заяц», четвертый участник: «А я с...» и называет имя кого-либо из круга, например, «Васей». Вася бежит со своего места на освободившийся стул. Участник, сидящий рядом со свободным стулом, садится на него и снова говорит: «А я еду», и игра продолжается. Желательно, чтобы в процессе игры были названы все. Необходимо следить за высоким темпом игры, и во многом его корректировать, для того чтобы игровое взаимодействие прошло эффективно. «Контакты» (10 минут) Умение устанавливать контакты совершенно необходимо для приятного и продуктивного общения.</p>	<p>Бумага и карандаши</p>

	<p>Но люди не рождаются с этим умением, оно – результат длительной и настойчивой работы над собой.</p> <p>Участникам предлагается провести серию встреч с разными людьми, задача – установить с ними контакт.</p> <p>Примерные ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Перед вами человек, который плохо о вас отозвался... – Этот человек вам должен деньги, но говорит, что не отдаст... – Вам наступили на ногу... <p>Обсуждение упражнения.</p>	
<p>Актуализация и осознание темы</p>	<p>1. Мини-лекция (10 минут)</p> <p>Ряд проблем, связанных с недостатком уверенности или агрессивностью, могут относиться к приобретенным типам поведения. Те или иные роли часто бывают детерминированы в процессе воспитания.</p> <p>Родительские фигуры, другие люди, да и сама жизнь снабжают нас данными о том, кто мы такие, кто – другие люди и что представляет собой мир. По мнению английского психолога Роберта Бернса, стимулы из окружающего мира предопределяют образ действий человека, являются ключевой причиной ощущений себя, своей жизни, формируют «Я-концепцию». «Я-концепция» – это совокупность установок человека на себя. Описывая себя человек использует суждения, которые отражают некоторые устойчивые тенденции его поведения. Как правило, эти суждения являются ответами на вопросы: кто я, какой я, что я хочу, что я могу, что мне принадлежит. Наиболее ранними и глубокими являются решения относительно собственного благополучия и доверия – экзистенциальная позиция. Она может играть роль фильтра, организующего восприятие и оценку окружающих, своего опыта.</p> <p>2. Упражнение «Стереотипы» [1] (40 минут)</p> <p>Введение к упражнению. С момента зачатия – а иногда даже раньше – на нас влияют ожидания других людей в отношении того, какими мы можем и должны быть. Примеров таких ожиданий очень много: «Я хочу, чтобы у меня был сын, чтобы я мог брать его с собой на рыбалку» или «Я надеюсь, у нас будет внучка, ведь тогда я смогу купить ей такие славные маленькие платьица». В обоих этих примерах ребенок, не успев родиться, получает набор предпочтений, предопределенных для него внешними, не зависящими от него влияниями. Были заранее выдвинуты предположения о том, что мальчик полюбит рыбалку (и, косвенно, спорт, возможно, агрессивный), а девочке понравится хорошо выглядеть в своем платьице (и она будет интересоваться всем, что связано с ее внешним</p>	<p>Бумага, письменные принадлежности, флип-чарт и маркер.</p>

	<p>видом; захочет выглядеть женственно).</p> <p>Это упражнение направлено на выявление различных утверждений, которые общество продуцирует в отношении мужчин и женщин, стариков и молодежи, представителей различных профессий, национальностей, разного телосложения, касающихся того, какие они и как им следует себя вести, какими качествами они должны обладать и т. д.</p> <p>Участники разбиваются на группы. В малых группах составят список стереотипных качеств:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мальчиков/мужчин и девочек/женщин; - молодых людей и пожилых; - представитель кавказской национальности и русский; - начальник (руководитель) и подчиненный; - и другие группы по предложению самих участников. <p>Стереотипные качества – это качества, которыми, по мнению нашего общества, должны обладать представители этих групп, то, как они должны себя вести; какими типичными чертами они должны обладать. Затем, в едином кругу, на флип-чарте составляется общий список стереотипов и проводится обсуждение любых возникающих вопросов.</p> <p>При необходимости можно добавить к списку свои варианты стереотипов.</p> <p><i>Например, вопросы, которые можно использовать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Какое несоответствие существует между представлениями общественности о том, каким должен быть представитель той или иной группы, как ему следует себя вести, и представлениями об этом представителе самой группы? – Существует ли похожее несоответствие между ожиданиями, предъявляемыми общественностью, окружающими к данному представителю, и представлениями этого человека о своей роли? – Хорошо ли служит интересам представителя обсуждаемой группы следование этим стереотипным образам? – Какие трудности возникают при соблюдении правил типичного образа? – Как эти трудности влияют на взаимоотношения между представителями той или иной группы при общении с представителями другой группы? <p>Участникам предлагается, посмотрев на общий список, понять, какие элементы повлияли на их развитие и какие до сих пор регламентируют их поведение, осознав, что некоторые из внешних факторов воздействуют на наши чувства, действия, способы реагирования и самооценку.</p>	
Проработка темы	<p>1. Упражнение «Мои убеждения» [2] (30 минут)</p> <p>На первом этапе работа выполняется индивидуально.</p> <p>1. Выберите событие, вызвавшее у вас агрессию. Вспомните, что произошло. Можете закрыть глаза. Воспроизведите ту ситуацию как можно полнее:</p>	<p>Бумага, письменные принадлежности, раздаточный материал (таблица), флип-</p>

<p>представьте, что у вас есть пленка с видеозаписью той сцены, и вы вставляете кассету в видеомаягнитофон и включаете его на воспроизведение. Когда вы увидите себя и других людей в той сцене, помните, что вы сейчас зритель и видите происходящее, глядя на экран. Сейчас вас там реально нет, вам ничто не может причинить вреда! Вы видите себя и ваших оппонентов со стороны: что вы говорили и что говорили вам? Что вы чувствовали тогда? Запомните это и «выключите телевизор».</p> <p>2. Возьмите лист бумаги и напишите двадцать различных ответов на вопрос «Кто я?» так, чтобы ваши описания отражали ваши представления о себе, когда вы были в той ситуации. Стремитесь к тому, чтобы это были такие ваши представления о себе, какими они были в той ситуации, а не теперь. Помните, что вы отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте описания в том порядке, в котором они приходят вам в голову. Не заботьтесь об их логичности.</p> <p>Теперь дайте двадцать характеристик вашему оппоненту: опишите, каким вы восприняли его в этой сцене; «кем» он был?</p> <p>Далее упражнение выполняется в парах. Договоритесь, кто из вас первым будет играть роль клиента, а кто – консультанта.</p> <p>3. Оцените с помощью своего «консультанта» каждое суждение, характеризующее вас:</p> <p>«Я считаю, что Я в порядке по отношению к самому себе», то отметьте его знаком «+». Если интенция: «Я не в порядке по отношению к себе», отметьте его «-». Если интенция не ясна – поставьте «0».</p> <p>«Я в порядке» – это здоровая позиция, заключающаяся в убеждении: «я хороший», «я благополучный», «я в ладу с самим собой» и легко сотрудничаю с другими людьми в решении жизненных проблем.</p> <p>4. Обсудите ваши определения оппонента. Если интенция в оценке «Он не ОК по отношению ко мне» – поставьте «-». Поставьте «+» или «0» если интенция, соответственно, «Он не ОК по отношению ко мне» или нейтральна.</p> <p>5. Определите свою жизненную позицию, ваши убеждения через приму которых ваше взаимодействие.</p> <p>Достаточно широко распространены следующие убеждения, которые отражают жизненную позицию практически каждого россиянина.</p> <p><i>1. Я должен (должна)...</i></p> <p>Я должен брать ответственность на себя. Если тебя просят, ты должен помочь (Я должен дать то, о чем меня просят). Я должен сочувствовать и понимать, опекать и защищать. Ты обязан отблагодарить (Я в неоплатном</p>	<p>чарт, маркеры</p>
--	----------------------

	<p>долгу; За услугу я должна быть благодарна). Отказываться нехорошо (Я не должна обидеть отказом). Я никогда не должен терять самообладания. Я не должен воевать, ссориться, ругать. Я все должна делать быстро. Я должна нравиться. Я должна контролировать. Я не должна быть одна. Я должен вести себя правильно. Я не должна быть лидером. Если я вижу несправедливость, я должна ее устранить. Я не должна платить за любовь. Я должна быть оригинальной. Я должен быть мужчиной. Я должен превосходить других. Я должна быть великодушной. Я должна быть смелой.</p> <p><i>2. Другие должны...</i> Меня должны любить и не должны критиковать. Люди не должны просить у меня денег в займы. Люди должны создавать вокруг меня атмосферу честности. Люди должны быть справедливыми. Все должны считать меня порядочным.</p> <p><i>3. Все должны помнить...</i> Русское – «авось пронесет». Если я долго работал, я больше заслужил. Будущее важнее настоящего. Идеи важнее человека. Если у нас что-то плохо, то это все равно хорошо, потому что это наше. Надо подчиниться мнению большинства. Доброе дело не должно остаться безнаказанным. Изменялась ли она в той ситуации? Если да, то как? Есть ли у вас «излюбленная» позиция? Какие чувства вы испытывали и какие тенденции в вашем поведении характеризовали их? Какие из выявленных убеждений по отношению к партнеру и самому себе способствовали развитию разрушающих переживаний? К чему вы стремились, в какую позицию вы пытались «поместить» оппонента? Удачно? Что можно было бы изменить сейчас, чтобы ситуация была завершена более успешно?</p> <p>6. Поменяйтесь ролями. Помогите вашему «клиенту» найти ответы на те же вопросы. Далее упражнение выполняется в рабочей группе.</p> <p>7. Обсуждение в рабочей группе полученных результатов. Важно, чтобы у каждого участника была возможность высказаться и быть услышанным. Обсуждение и выводы</p> <p>1. Что вы узнали о себе и своих эмоциональных реакциях?</p>	
--	--	--

2. Что вы узнали о роли Я-концепции и системы убеждений в формировании эмоциональных реакций?
3. Какой опыт вы приобрели, выполняя это упражнение?

2. Упражнение «Кулак»[3] (5 минут)

Данное упражнение – хорошая иллюстрация для осознания механизмов функционирования нашей психики в ситуации изменений. С ее помощью легко понять, как наша психика на физиологическом уровне сопротивляется изменениям, и что нельзя без усилий и за короткое время решить проблему или изменить ситуацию, которая не менялась долгое время.

Сейчас мы с вами поставим небольшой эксперимент. Зажмите кулак на любой руке и, пока я буду говорить, продолжайте его сжимать все сильнее и сильнее. Да, начнут возникать дискомфортные ощущения, может даже стать немного больно, но продолжайте сжимать кулак для чистоты эксперимента.

В жизни у каждого из нас есть проблемы, ситуации, которые мы никак не можем изменить, разрешить... Иногда это длится годами! Продолжаем сжимать кулак... И также каждому из нас знакома ситуация, когда мы вдруг говорим себе: «Все! Мне это надоело! С понедельника начинаю новую жизнь!» или «Я сейчас пойду и все скажу своему шефу!» и т. п. Но, в понедельник или у двери шефа наша решимость куда-то улетучивается... Не забываем сжимать кулак...

Что происходит? Почему мы очень хотим изменить ситуацию, но это не получается? Причина этому не одна. И мы сегодня, сейчас в них уже начали разбираться. Но одна из причин – это особенность нашей психики. Сейчас я попрошу вас обратить снова свое внимание на кулак, который все сжимался во время нашей беседы. Перестаньте его сжимать. А теперь скажите, он САМ разжимается? Нет. А теперь попробуйте разжать пальцы. Что чувствуете? Больно, пальцы затекли, плохо разжимаются, с усилием.

Вот точно также функционирует наша психика в ситуации изменений. Мы с вами сжимали кулак всего минуту. И все равно испытали существенный дискомфорт при его разжимании. А теперь представьте себе, что было бы, если бы мы сжимали его несколько лет!!! Ни одна ситуация не сможет измениться только лишь из-за того, что мы перестали что-то делать или НЕ делать... Наш кулак не разжался, когда мы перестали его сжимать. Для того, чтобы изменения произошли, нужны наши целенаправленные усилия. Это первое. И второе: нужно быть готовыми к тому, что когда мы начнем осуществлять изменения, то первое время будем испытывать дискомфорт, возможно, даже боль. Но все это для того, чтобы потом чувствовать себя Хорошо и быть более успешными, более гармоничными! Согласитесь: разжатой рукой, при функционирующих пяти пальцах мы сможем

сделать гораздо больше, чем сжатым кулаком! И к тому же руке станет легко и свободно! Но для этого нужно приложить немного усилий и чуть-чуть потерпеть в процессе достижения результата!

Упражнение «Я это смогу» [2] (40 минут)

Работа выполняется в парах. Договоритесь, кто из вас первым будет играть роль клиента, а кто консультанта.

Задача «консультанта» – беседа с «клиентом» и внимательно его выслушивая, помочь ему заполнить таблицу.

1. Расскажите своему «консультанту» об иницирующих событиях и эмоциональных реакциях, над которыми вы решили поработать.

2. Разберитесь с его помощью в том, какие вредоносные рассуждения звучат в вашей голове и запускают разрушающие переживания; какие иррациональные верования запускают эти шаблоны.

3. Найдите опровержение обнаруженным убеждениям.

4. Затем старые рассуждения замените новыми фразами, начинающимися со слов: «Мне хотелось бы... Было бы лучше, если... Я бы предпочел...». Для формулировки конструктивных рассуждений используйте позитивные убеждения: все люди свободны, все люди сами отвечают за свою жизнь, все люди автономны. Отметьте для себя, как изменилось ваше восприятие ситуации.

5. Противопоставьте неоправданным чувствам те, которые, с вашей точки зрения, были бы более уместными и которыми вы предпочли бы впредь реагировать на подобные ситуации. Описывая желаемые реакции, используйте только позитивные формулировки. Вместо пожеланий «не сердиться», «не волноваться» опишите реакции, которые хотели бы у себя видеть.

6. Поменяйтесь ролями.

Далее упражнение выполняется в рабочей группе.

Таблица

	Напишите в этой колонке:
Иницирующее событие:	Что произошло; что вызвало вашу реакцию?
Шаг 1: Разрушающие переживания, неконструктивное поведение на это событие	Что вы делали и что переживали в ответ на событие?

	<p>Шаг 2: Вредоносные мысли</p>	<p>Какие убеждения послужили основанием для этой реакции?</p>	
	<p>Шаг 3: Опровержение</p>	<p>Как вы можете опровергнуть эти убеждения?</p>	
	<p>Шаг 4: Конструктивные рассуждения и убеждения</p>	<p>Используйте для построения рассуждений и позитивные убеждения: все люди свободны; все люди сами отвечают за свою жизнь; все люди автономны</p>	
	<p>Шаг 5: Ресурсные переживания и поведение, завершающие ситуацию</p>	<p>Как вы намерены себя вести, чтобы завершить ситуацию? Какие переживания это вызывает?</p>	
	<p>Обсуждение и выводы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какой опыт вы приобрели, выполняя это упражнение? 2. Как вы можете охарактеризовать позитивное мышление и лежащие в его основе установки? 3. Какие возможности вы видите в использовании этого метода? Какова область его применения и возможные ограничения? <p>Упражнение «А ну-ка, почеси мне спинку...» [3] Для снятия агрессивных состояний, возможно вызванных воспоминаниями, связанными с выполнением предыдущего упражнения, через проекцию, заложенную в речевых формулах игры, повышения двигательной активности можно провести данное игровое упражнение.</p>		
<p>Анализ результатов. Подведение итогов занятия.</p>	<p>Обсуждение и выводы</p> <p>Какой опыт вы приобрели за эти дни? Оправдались ли Ваши ожидания от тренинга? Какие возможности вы видите в использовании полученных навыков? Какова область их применения и возможные ограничения?</p>		

	<p>Подведение итогов, резюмирование проделанной работы.</p> <p>Структурированный шеринг.</p> <p>Каждый по кругу завершает две фразы «Спасибо мне сегодня за ...», «Спасибо группе сегодня за ...».</p>	
Создание рабочей атмосферы	<p>Игра-упражнение «Молекула – хаос» [3] (5 минут)</p> <p>Ведущий объясняет: сначала нужно просто ходить по комнате со словами: «Молекула – хаос, молекула – хаос...». А потом при неожиданном выкрике ведущим какого-либо числа (например, «Три!») все должны объединиться в команды по столько человек, какое, число было названо.</p> <p>Потом продолжается дальнейшее брожение «свободных электронов», и снова – команда.</p> <p>Окончание игры: «Молекула – хаос, молекула – хаос...», выкрикивается общее число участников в группе.</p> <p>Игра «Правда или ложь?» [6] (15 минут)</p> <p>Игра усиливает групповую сплоченность и создает атмосферу открытости.</p> <p>Члены группы садятся по кругу; у каждого должны быть наготове бумага и карандаш.</p> <p>Предложите участникам написать три предложения, относящиеся лично к ним. Из этих трех фраз две должны быть правдивыми, а одна – нет.</p> <p>Один за другим каждый участник зачитывает свои фразы, все остальные пытаются понять, что из сказанного соответствует действительности, а что нет. При этом все мнения должны обосновываться.</p> <p>Посоветуйте авторам фраз не спешить со своими комментариями и внимательно выслушать догадки разных участников.</p> <p>Небольшой шеринг.</p> <p>Как вы себя чувствовали, о чем думали после вчерашнего занятия?</p> <p>Были ли ситуации в которых удалось применить полученные навыки?</p> <p>Что получилось? Что нет и почему?</p>	Бумага, письменные принадлежности, флип-чарт и маркер
Осознание темы. Обсуждаются способы реагирования на неконструктивные (агрессивные, уничижительные) высказывания и стратегии эффективной	<p>1. Упражнение «Уничижительные высказывания» [1] (30 минут)</p> <p>Представление упражнения. Уничижительные высказывания произносятся с одним намерением: заставить другого человека чувствовать себя неполноценным, неумным, незначительным. То есть для того, чтобы понизить его самооценку. Уничижительные высказывания нередки в спорах и противоборствах и подразумевают: «Я знаю лучше, чем ты», «Твое мнение ничего не значит», «Твои чувства и потребности не так важны, как мои» и т. д. Уничижительные высказывания нарушают права другого человека и часто вызывают агрессивные ответные реакции.</p> <p>Часто они бывают такими тонкими, что их сложно</p>	Бумага, письменные принадлежности, флип-чарт и маркер

<p>борьбы с ними</p>	<p>осознать. Лишь чувство обиды говорит нам, что нам каким-то образом было сказано нечто отрицательное. Нам необходимо уметь осознавать, для чего применяются такие высказывания, и научиться уверенно справляться с ними.</p> <p>Работая в малых группах, участники обсудят различные утверждения, являющиеся формами уничижительных высказываний. Для начала им необходимо будет определить, почему сказанная фраза является уничижительным высказыванием, затем рассмотреть различные способы реагирования на него – пассивный, агрессивный и уверенный, решив в своей группе, какой из них будет наиболее уместным для данного высказывания.</p> <p>После этого обсуждения группа будет работать в полном составе, и участники получают возможность выяснить, в каких ситуациях из их личного опыта применялись уничижительные высказывания, и отработать уверенные способы реагирования на них.</p> <p>Участников делятся на малые группы по три-четыре человека. Раздаются «Материалы к упражнению», время для подготовки ответов на высказывания – 10 минут.</p> <p>Далее вся группа собирается вместе. Обсудите проблемы, возникшие в результате выполнения упражнения. Прежде чем начать дискуссию, поговорите о переживаниях, вызванных упражнением.</p> <p><i>Вопросы, которые вы можете использовать:</i></p> <p>Легко вам было определить, что фраза на самом деле является уничижительным высказыванием?</p> <p>– Играет ли роль интонация и тон голоса или достаточно одних слов для того, чтобы понять, для чего произнесено то или иное высказывание?</p> <p>– Можете ли вы вспомнить примеры из собственной жизни, когда такие высказывания использовались для того, чтобы обесценить ваше суждение, на что-либо намекнуть или поставить вас в подчиненное положение?</p> <p>После этого по списку утверждений, которые раздавались участникам, записываются на флип-чарте различные варианты ответов</p> <p>Выслушайте все ответы, предложенные участниками на высказывания, приведенные в упражнении, особое внимание при этом уделяя уверенным вариантам совладания с уничижающими высказываниями. Поощряйте участников давать конструктивную обратную связь предложенным вариантам ответов.</p> <p>Это упражнение должно показать, что уничижительные высказывания могут принимать различные формы. Идентифицировать некоторые достаточно просто, но большинство являются более тонкими. Некоторые из них появляются один раз, и с ними можно справиться быстро и сравнительно легко. Другие могут быть частью долговременных отношений, один из участников которых контролирует другого или манипулирует им посредством подобных</p>	
----------------------	---	--

утверждений.

Самое главное – уметь *немедленно* выявлять уничижительные высказывания, определять их цель и быстро и уверенно противостоять им.

И наконец, участники также должны осознать в себе способность наносить вред другим людям, принижать их или манипулировать ими посредством уничижительных утверждений. Уверенное поведение всегда подразумевает уважение основных прав другого человека.

Материалы к упражнению

Пример. «Вы уверены, что вы знаете, что делаете?» (ставятся под сомнение репутация, дееспособность, способность выбирать оптимальное решение).

Пассивный ответ: «Возможно, не совсем. Я лучше обращусь за помощью».

Агрессивный ответ: «Вам лучше заняться вашим делом, а мне предоставьте возможность заниматься этим!». Уверенный ответ: «Да, абсолютно уверен, благодарю вас».

Уничижительные высказывания

«Мужчинам это свойственно».

«Я знаю, это не мое дело, но...».

«Не беспокойтесь об этом, я обращаюсь к Петру».

«Вам даже тренинг уверенности не нужен!» (Подразумевается слишком сильная напористость или энергичность адресата утверждения.)

«Я надеюсь, вы не одна из этих феминисток?»

«Боже мой! Неужели вы еще не закончили с этим?»

«Если бы я был на вашем месте, я бы...».

«Я хорошо знаю Дашу, вы в самом деле не считаете, что она могла бы это сделать?»

«Ладно, мы все знаем, почему она получила повышение!»

«Вы должны вернуться прямо сейчас и сказать ему, что...»

«Если бы вы хоть иногда работали вместе с нами, у нас бы не было этих скандалов».

«Ну конечно, вы всегда были застенчивым, не так ли?»

«Я беспокоюсь о том, что вы всегда во все слишком усердно вникаете».

«Я знаю, что техника и приборы – не ваша стихия, поэтому специально для вас я написал простую инструкцию».

«Вы так держитесь за свои методы!»

«Вы ведь не заняты в четверг, не так ли?»

«Нам всем известны ваши взгляды на этот счет».

«Серьезно? Как вы могли поверить в это?»

«Давай, плачь – типично женская реакция».

«Мы должны что-то сделать с этим вашим характером!»

2. Я могу с этим справиться [1] (30 минут)

Время зависит от числа участников в группе.

Объяснение упражнения. Прежде всего, участники

будут работать индивидуально и составят два списка критических замечаний. Первый список будет содержать справедливые замечания, которые могли бы быть им предъявлены, и имели бы для них определенную ценность; во второй список вносятся неадекватные и слишком пространные замечания, уничижительные высказывания или «ярлыки», которые являются совершенно неправомерными, и требуют возражения.

Составив списки, участники обмениваются ими с коллегами. По очереди они будут адресовать друг другу критические замечания, а те будут адекватно на них отвечать. После этого, тренер и остальные участники предоставляют обратную связь по поводу высказывания и выслушивания критики.

Участники сидят в кругу, у каждого бумага и письменные принадлежности. Участники вписывают свое имя в верхней части листа, а затем перечисляют четыре или пять справедливых критических замечаний в свой адрес. После этого нужно провести горизонтальную черту, чтобы верные утверждения не смешивались с несправедливыми, и перечислить несколько несправедливых замечаний, уничижительных высказываний, пространных реплик, агрессивных утверждений и т. д. Стоит взять ситуации из профессиональной, семейной и социальной сфер. На эту часть отводится пятнадцать минут.

Когда каждый член группы перечислит по несколько примеров справедливой и несправедливой критики, предлагается свернуть свои списки и поместить их в контейнер. Листы хорошо перемешиваются.

Контейнер пускается по кругу. Каждому участнику нужно вытащить для себя один сложенный лист. Если, случайно, кто-нибудь вытягивает свой собственный список, его следует вернуть на место и взять себе другой.

Необходимо автору доставшегося списка предъявить замечание. Это должно быть одно либо оправданное, либо неоправданное утверждение. Если выбрано справедливое утверждение, можно потренировать навыки предоставления конструктивной критики. Если выбрано уничижительное высказывание, или необходимо сделать обличительное заявление, участникам следует решить, как выполнить задание так, чтобы фраза звучала реалистично.

Определяется тот, кто начнет упражнение. Этому участнику следует назвать имя человека, чей список он вытащил, и направить ему одно из приведенных в списке замечаний. «Автор» критики отвечает на нее наиболее подходящим способом. Остальные члены группы, если автор затрудняется помогают предоставить конструктивную обратную связь человеку, выслушивающему критику. Можно добавлять любые комментарии. Необходимо

	<p>обращать внимание на следующие моменты: контакт глаз; невербальные проявления; построение фраз; тон голоса; склонность вступать в конфронтацию; склонность занимать оборонительную позицию; склонность оправдываться или уступать; негативное утверждение (в случае необходимости); негативный вопрос (в случае необходимости); самоутверждение (в случае необходимости).</p> <p>Упражнение продолжается до тех пор, пока каждый участник не получит и не предоставит обратную связь.</p> <p>Вопросы, которые можно использовать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Как вам понравилось критиковать другого человека? 2) Что вам было проще – принимать критические замечания или высказывать их? 3) Легко ли вам было принимать обратную связь посредством техники «негативного вопроса»? 4) Если вы были не согласны с критикой, легко или трудно вам было самоутвердиться после несогласия? Почему? 5) Что было проще – принять справедливую критику или не согласиться с несправедливой? Почему? 6) Что наиболее важное и полезное вы узнали о том, как уверенно работать с критикой и обратной связью? <p>Подведение итогов. Принимать критику трудно в силу ряда причин. На всех нас влияют переживания, испытанные нами в раннем детстве; мы все пережили то время, когда на нас навешивали этикетки: «глупый», «ленивый», «небрежный», «бестактный» или «типичная женщина», «типичный мужчина» или даже — «...как и все Рыбы», «...как и все Тельцы»! Должно быть, нам всем пришлось пострадать от таких критических замечаний, которые были направлены лично на нас, а не на какие-то аспекты нашего поведения, о которых шла речь в том случае. Большинству из нас хотелось бы нравиться всем и получать ото всех одобрение, и для многих из нас совершение ошибки или малейшее отклонение от образа человека «совершенного всегда и во всем» равносильно провалу. Поэтому едва ли удивительно, что так сложно быть объектом критики.</p> <p>Тем не менее, научившись осознавать тип предъявляемой нам критики и на каждую ситуацию реагировать неагрессивным типом, но уверенно (развитию этого качества было посвящено данное упражнение). Мы перестанем избегать предоставления и получения обратной связи и бояться ее, если будем в совершенстве владеть разными техниками работы с ней. Мы будем готовы к ней и будем знать, что грамотная конструктивная обратная связь является полезной и для того, кто ее предоставляет, и для того, кто ее получает.</p>	
Проработка	1. Ролевая игра «Вопрос о различиях» [1]	Бумага и

<p>темы</p> <p>Тренировка навыков, необходимых для понимания разницы между объективными условиями и субъективным их восприятием</p>	<p>(30 минут)</p> <p>Упражнение является ролевой игрой. Участники, работая в парах, будут проигрывать различные роли для отработки навыка неагрессивного взаимодействия.</p> <p>Когда участники осваивают технику, им предоставляется возможность использовать ее применительно к своим собственным ситуациям.</p> <p>Вероятно, мы все переживали ситуации, когда мы думали, что нас услышали и поняли, верили, что нечто произойдет совершенно определенно, предполагали, что согласовали все сроки и т. д., а затем внезапно обнаруживали, что все произошло совершенно по-другому или не произошло вовсе. В таких ситуациях возникает необходимость выбора. Стоит ли нам бороться со сложившимися обстоятельствами, с риском проявлять агрессию? Должны ли мы оставаться спокойными и надеяться, что все войдет в свою колею и без нашего вмешательства? Или пришло время применить иной подход?</p> <p>Работая в группах по три человека (или по три-четыре, если число участников не позволяет разделить поровну), участники по очереди проигрывают различные роли или наблюдают взаимодействия, предоставляя своим коллегам обратную связь. Каждая ролевая игра вместе с обратной связью должна занимать не более 5 минут.</p> <p>Каждому участнику тренинга раздается копия «Материалов к упражнению» и «Материалов наблюдателя». Из предложенного материала участникам предстоит выбрать ту ситуацию, в которой они чувствуют себя наиболее уверенно, или ту, которая наиболее близка к их личному опыту, для использования ее в ролевой игре. Возможно, внутри подгрупп будут разыгрываться различные случаи. Однако если два человека хотят проиграть одну и ту же ситуацию, это прекрасно. Часто наилучшее обучение происходит во время наблюдения за тем, как кто-то справляется с ситуацией, похожей на твою собственную.</p> <p>Роли внутри малой группы будут меняться, чтобы каждый по очереди отработал навыки уверенного поведения, сыграл роль другого участника взаимодействия, был наблюдателем и предоставил обратную связь. Наблюдатель (или наблюдатели) должен сконцентрировать свое внимание на словах, тоне голоса и языке тела человека, который в данный момент тренирует навык, а не на участнике, играющем «другого человека».</p> <p>Через 15 – 20 минут, когда каждый выполнил упражнение, участники собираются для обсуждения проведенного занятия.</p> <p>Вопросы, которые можно использовать:</p>	<p>письменные принадлежности для каждого участника, контейнер для списков (его роль может исполнить шляпа или коробка).</p> <p>Флип-чарт и маркер, «Материалы к упражнению», «Листа наблюдения» для каждого участника, стулья, столы, бумага и т. д.</p>
---	---	--

1) Если бы все это происходило в реальной жизни, было бы у кого-нибудь естественной реакцией на любой из этих сценариев желание оставить все как есть и надеяться, что все неким образом, само, без вашего вмешательства, войдет в норму?

2) Как вы справились с ролевыми играми? Упражнение показалось вам трудным или легким? Почему?

3) Что было сделать проще всего? Что было самым сложным? Какие проблемы и вопросы возникли при рассмотрении первого сценария – позднего прибытия мебели? (Задайте похожие вопросы и насчет трех других сценариев).

4) Исполнение чьей роли принесло вам больше всего пользы – роли уверенного человека, его собеседника или наблюдателя?

5) Чему вы научились во время ролевых игр?

Подводятся итоги, добавляются собственные наблюдения. Когда мы сталкиваемся с расхождениями, уверенная стратегия поведения заключается в том, чтобы придерживаться фактов, например: «Это то, о чем мы договаривались», «Это то, чего я ожидал». В таком случае необходимо быть максимально точным, не оправдываться, не выдвигать обвинений и не пытаться пристыдить собеседника. Говорить следует о ситуации, а не о вовлеченных в нее личностях. Стоит проверить, зависит ли ситуация от человека, который является ответственным за расхождение. Всегда нужно дать собеседнику возможность ответить. Только при наличии полной картины произошедшего, со всеми необходимыми данными, можно приступить к оценке наилучшего способа действий в сложившемся положении.

Завершите упражнение.

Материалы к упражнению

1. Вы ожидаете поставки мебели. Продавец информировал вас, что она, прибудет в среду утром. На это время вы отпросились с работы, чтобы ее встретить. Сейчас уже два часа дня, а мебель так и не прибыла.

2. Этим утром вы отправили важный документ напечатать в машинописное бюро. Вы уведомили машинистку, что бумагу следует вернуть к четырнадцати тридцати, чтобы осталось время ее исправить в случае необходимости и подготовить к дневной отправке почты (на самом деле, чтобы быть абсолютно уверенным, вы даже прикрепили к документу листок с указанным на нем сроком его возврата). Сбор почты для отправки происходит в 16:00, а сейчас уже 15:15, а ваше напечатанное письмо еще не вернулось к вам.

3. Ваш молодой сосед редко бывает дома, но когда он у себя – он не самый тихий человек! Вы говорили с ним по этому поводу и пришли к соглашению, что

музыка будет играть с такой громкостью, чтобы это не было совсем уж непереносимо (вы и сами любите иногда слушать музыку громко) и не позже 22:30. До сих пор условия соглашения соблюдались, но сейчас 23:45, а из комнаты вашего соседа раздаются такие звуки, словно в его дверь ломится стадо слонов, – не музыка, а какие-то громкие крики, шум и скрежет. Это продолжается уже более пятнадцати минут.

4. Вам нужно написать доклад для заседания финансовой комиссии. Он должен быть размножен и выслан вместе с повесткой дня в двухдневный срок. Вы должны опираться в своих выкладках на статистические данные, собранные различными людьми, в числе которых ваша начальница, которая все еще не предоставила необходимую вам информацию, хотя вы просили ее об этом уже несколько раз и объясняли, что сроки вас поджимают. Если вы не получите от нее этой жизненно необходимой информации в течение ближайшего часа или около того, будет невозможно закончить ваш доклад в срок.

Когда подходит ваша очередь играть роль другого участника взаимодействия, попытайтесь придумать максимальное количество логических причин, в силу которых не прибыла мебель, или не было напечатано письмо, стоит страшный шум и не была предоставлена требуемая статистика, а также извинений за все это. Другими словами, не упрощайте задачу человеку, тренирующему навыки уверенного поведения.

Вопрос о различиях.

Лист наблюдения.

В процессе диалога следите за употребляемыми в речи словами и фразами, которые малопродуктивны и для участника, тренирующего навыки уверенности, и для конечного результата общения. Также записывайте все хорошие позы, выражения, реакции, которые производили желаемый эффект.

Наблюдайте за невербальными проявлениями. Что они могут сказать вам о ходе взаимодействия? Замечания.

Начните предоставление обратной связи, попросив для начала участника, тренировавшего свою уверенность, рассказать о своих впечатлениях. Что, по его мнению, удалось? Каким образом можно было улучшить взаимодействие? Наконец, задайте эти же вопросы человеку, сыгравшему роль партнера по взаимодействию, и добавьте ваши собственные конструктивные замечания.

2. Изменение последствий ситуаций [1]

(30 минут)

На предыдущем занятии мы увидели, что негативные переживания приводят нас к некоторым иррациональным убеждениям, объясняющим эти переживания. В свою очередь, сами убеждения вновь

и вновь побуждают переживать «излюбленные» эмоции, подтверждая «правильность» этих решений. Эти решения (переживания + убеждения) «подталкивают» нас к трактовке событий и даже совершению поступков, которые их подкрепляют и оправдывают.

Например, мужчина 28 лет, обладающий ощущением низкой самооценки (некомпетентности), боится отвержения со стороны людей. Он убежден, что может чувствовать себя благополучно, только если докажет свое превосходство над другими людьми. Сталкиваясь с людьми, ощущающими себя самодостаточными, он воспринимает это как вызов в свой адрес (ведь быть благополучным можно, согласно его убеждениям, только если доказано собственное превосходство) и злится на них. Его злость, раздражение, дискомфорт укрепляют его в убеждении, что они – соперники, а восприятие их соперниками оправдывает злость.

В ситуациях, когда ему приходится взаимодействовать с такими людьми, он постоянно соперничает с ними, направляя свои усилия не на достижение собственной цели, а против «врагов». Тем самым он провоцирует их на борьбу за власть и влияние. Таким образом, после каждого конфликта он укрепляется в мысли о правильности своих исходных убеждений и правомерности своих переживаний.

Однако это еще не все! Периодически (иногда по нескольку раз в день) он вспоминает эти конфликтные ситуации и его охватывает праведный гнев. Он еще больше укрепляется в своих исходных убеждениях, оправдывает свои переживания и мечтает о реванше.

Как этот человек может преодолеть свои агрессивные намерения? Мы можем ожидать, что многое изменится, если он: изменит свое поведение, например, перестанет открыто соперничать, изменит свои эмоциональные реакции, перестанет испытывать гнев, изменит свои убеждения.

Есть еще один важный элемент, участвующий в воспроизводстве его агрессивных реакций, – подкрепляющие воспоминания. Агрессия порождает «эмоциональные следы». Каждое воспоминание о прошлом вызывает вполне реальные чувства, подтверждающие наши убеждения. Э. Берн такие «накапливаемые» переживания называл марками: человек может коллекционировать такие «марки» для того, чтобы «обменять» их при возможности на право совершить какой-нибудь социально неодобряемый поступок. Например, если описанный выше человек пару десятков раз вспомнит про свои обиды, это даст ему возможность испытывать праведный гнев при встрече с «обидчиком».

Иногда нам нелегко расстаться с эмоцией, овладевшей нами: если у вас было с кем-то тяжелое

столкновение, вы можете затаить обиду. В идеале эмоции должны сделать свое дело и покинуть вас. Затаенная обида приносит мало пользы.

Подобно тому, как в настоящем мы способны не только подчиняться или бунтовать, но и активно выбирать, мы способны также менять наше отношение к воспоминаниям прошлого, тем самым изменяя наше восприятие настоящего. В этой работе мы рассмотрим ряд техник, которые используются для завершения негативных переживаний, вызванных оставшимися в прошлом конфликтами.

Высказывание накопившегося.

Эмоциональные «марки» имеют важное отличие от оправданных переживаний: они остаются не выраженными до момента, пока «владелец коллекции» не решит, что наступил удобный случай для «расплаты». Поэтому важной профилактической мерой является своевременное выражение чувств оппоненту. Эти чувства могут быть выражены и спустя некоторое время после события, с ними связанного.

Если вы решили высказать свои накопившиеся негативные чувства, отношение к какой-либо ситуации или человеку, вы можете сделать это эффективно при соблюдении некоторых условий.

1. Ставьте себе целью улучшение ситуации. Наличие бурных эмоций указывает на необходимость перемен. Убедитесь в том, что цель ваших высказываний именно улучшение, а не ухудшение положения.
2. Избегайте стремления наказать другую сторону или обвинять ее в чем-то. Примите тот факт, что вы ответственны за ваши чувства. Если вы намерены предпринять какие-то действия, проверьте, нет ли в них элементов мстительности. Возлагаете ли вы на кого-то вину за ваши чувства? Поступки людей есть их поступки, наши чувства по их поводу есть наши чувства. Есть тонкое, но существенное различие между «вы сердите меня» и «когда вы поступаете так, я сержусь».
3. Ставьте целью улучшение взаимоотношений и диалога. Люди не знают вас, пока они не знают ваших чувств. Когда вы говорите с другим человеком о ваших отрицательных или положительных эмоциях, вы делитесь с ним кое-чем чрезвычайно ценным – возможностью узнать вас ближе. Когда кто-то делится с вами своими чувствами, он предлагает вам такой же дар. Относитесь к этому бережно.

Используйте для выражения ваших чувств формулы эффективной обратной связи. Если что-то причиняет вам боль или сердит вас, вы имеете право сказать об этом. Скажите, что вам не нравится в данной ситуации, объясните, как вам хотелось бы, чтобы с вами обращались. Таким образом вы обеспечите соблюдение собственных интересов и одновременно сохраните отношения. Следите, однако, за формой

вашего высказывания: если бы нечто подобное было сказано вам, сочли ли бы вы это нападками и проявлением враждебности? Хорошо продуманное заявление о ваших чувствах незаменимо для выражения и гнева, и боли.

Освобождение от гнева за счет извлечения уроков из ситуации

Еще один из способов освобождения от раздражения состоит в том, чтобы не просто взглянуть на ситуацию, которая вызывает в вас чувство гнева или иные отрицательные эмоции, а спросить себя: «Какой опыт я могу извлечь из этой ситуации, чтобы быть подготовленным к аналогичным случаям в будущем? Что я буду делать, если я снова столкнусь с аналогичной проблемой?».

Время и усилия, истраченные в конфликтной ситуации, не будут казаться вам потраченными зря, если вы сможете взглянуть на конфликт, как на возможность научиться чему-либо. Такой подход поможет вам освободиться от отрицательных эмоций, поскольку научит эффективно себя вести в аналогичных ситуациях.

Трансформация соотношения негативных и позитивных аспектов.

В каждой ситуации всегда есть и позитивное, и негативное. Часто негативность преувеличивается за счет невнимания к позитивным сторонам события. Внимание можно сместить на позитивные последствия.

Подготовка к негативным последствиям. Сущность данного эффекта в том, что неизвестное пугает. Ощущение угрозы частично снимается путем овладения более ясными представлениями о негативных последствиях, к которым можно подготовиться: «Что наиболее нежелательное может случиться? Действительно ли это так нестерпимо?»

Изменение восприятия намерения. Разрушающие переживания порождаются, если оппоненту приписывается злонамерение. Убеждение в отсутствии злого умысла несколько снижает эмоциональность реакции.

Принцип платы. Если субъект воспринимает негативно оцениваемое событие как справедливую плату за что-то, что он сделал или собирается сделать, то оно вызывает меньше переживаний.

Десенсибилизация

Релаксационный тренинг может использоваться и для изменения эмоциональных следов ситуаций прошлого. Он особенно эффективен, если используется в сочетании с мысленными представлениями, например при так называемой систематической десенсибилизации. Этот метод, разработанный Дж. Вольпе, состоит из нескольких шагов.

Вначале ситуации, которые порождают тревогу или

страх, выстраиваются в иерархическую систему – от вызывающих незначительную тревогу до таких, которые беспокоят очень сильно. Например, человек, стремящийся овладеть ораторским искусством, может не испытывать тревоги, выступая перед своим приятелем в комнате, но трясется от страха при одной мысли о выступлении перед полной аудиторией.

Затем человек обучается технике мышечной релаксации.

Третий этап процедуры состоит в том, что человек мысленно «возвращается» в ситуации, где он испытывал страх, причем он начинает свое «путешествие в прошлое» с самой «легкой» ситуации. Поскольку при этом он находится в состоянии релаксации, его опыт пребывания в тревожащих ситуациях отличается от привычного: трудно одновременно испытывать тревогу и быть расслабленным. Последовательно проходя в своем воображении ситуации по направлению от простых к сложным, он обретает возможность реагировать на них иначе, чем страхом.

Та же техника применяется не только для устранения тревоги: гнев, обида, чувство вины и другие негативные переживания можно преодолеть, если воображаемое путешествие по событиям прошлого человек совершает, «взяв с собой» ощущения, помогающие справиться с ситуацией. Эта техника позволяет не только изменять эмоциональные реакции на прошлые события, но и готовиться к сложным ситуациям в будущем.

Упражнение

Вспомните событие, которое до сих пор вызывает у вас обиду и агрессию.

Подумайте, способны ли вы извлечь какую-то пользу из этих обстоятельств?

Если бы вам пришлось пережить их снова, что бы вы изменили, а что оставили бы без особых перемен?

Что еще необходимо сделать, чтобы расстаться с обидой? Что мешает вам расстаться с ней? Быть может, вам просто нужно высказаться? Вы хотите получить извинение? Или увидеть, что другая сторона прилагает усилия для исправления положения? Что вам нужно для того, чтобы распрощаться с этим чувством?

Используйте метод визуализации для работы с неприятными воспоминаниями. Для выполнения этого упражнения займите удобное положение, закройте глаза и в течение некоторого времени сосредоточьтесь на своем дыхании.

Этап 1. Релаксация

Воздух сначала заполняет брюшную полость, а затем вашу грудную клетку и легкие. Сделайте полный вдох, затем несколько легких спокойных выдохов. Теперь спокойно, без специальных усилий сделайте новый вдох.

Обратите внимание, какие части вашего тела соприкасаются со стулом и полом. В тех частях тела, где поверхность поддерживает вас, постарайтесь ощутить эту поддержку немного сильнее. Вообразите, что стул и пол приподнимаются, чтобы поддержать вас. Расслабьте те мышцы, с помощью которых вы сами поддерживаете себя.

Этап 2. Возвращение к инициирующему событию

Вспомните событие, которое продолжает действовать на вас, вызывая разрушающие воспоминания. Представьте в деталях, что тогда происходило: что вы видите? Кто присутствует и участвует в той сцене? В чем они одеты? Что они говорят? Что говорите вы? Отметьте интонации, громкость, тембр. Что вы чувствуете? Отметьте ваши ощущения. Представьте, что к этим ощущениям привязаны тонкие веревочки, вы их крепко держите в левом кулаке и почему-то не спешите отпустить.

Как вы теперь считаете: чего вам не хватило тогда для эффективного завершения ситуации: спокойствия? выдержки? уверенности? чуткости? ощущения собственного благополучия? ценности? компетентности?

Этап 3. Оживление приятных воспоминаний

В вашем опыте наверняка есть ситуации, где вы демонстрировали качества, которых вам не хватило в трудной ситуации. Это – ваши позитивные ресурсы и они уже имеются в вашем опыте. Вспомните то время своей жизни, когда вы были уверены, что по-настоящему любимы. Выберите какой-нибудь эпизод этого периода и заново переживите его во всех деталях. Вспомните эпизоды, когда вы переживали ощущения, которых вам не хватало в той трудной ситуации. Выберите один из таких эпизодов и воскресите его в своей памяти. Восстановите зрительные образы, звуки и, главное, – ваши ощущения. Старайтесь усилить переживание этих позитивных ощущений и сохранить их. Представьте, что к этим ощущениям привязаны тонкие веревочки. Возьмите их в правый кулак и не отпускайте.

Этап 4. Повторное возвращение к инициирующему событию

Снова вернитесь к инициирующему событию. В вашем левом кулаке опять зажаты ощущения дискомфорта, но в правом кулаке уже имеются необходимые ресурсы: нужные качества, нужное состояние. Сделайте теперь в воображении то, что вы хотите сделать для завершения ситуации. Что произошло? Что вы видите? Что вы делаете? Что вы говорите и что вам отвечают? Чем эта ситуация отличается от старой? Как отличаются ваши ощущения?

Завершив ситуацию, «отпустите» ваши чувства, разжав оба кулака.

Обсудите ваши выводы в рабочей группе.

	<p>Выслушайте каждого, поделитесь с ним своими предположениями о том, какие еще преимущества от наличия неразрешенного конфликта он не принял во внимание.</p>	
<p>Анализ результатов. Подведение итогов</p>	<p>Игра-упражнение «Генеральная уборка» [3] (40 минут) Сейчас мы с вами проведем генеральную уборку по итогам нашего тренингового дня. Наш тренинг – это, своего рода, мастерская, цех, в котором шла бурная, кропотливая, иногда ювелирная работа. В процессе работы всегда остается много всего. Есть сам результат – красивое платье, ваза, торт... А есть еще много мусора, или важных полезных остатков, которые можно будет использовать потом. Возьмите как можно больше белых маленьких листочков. Напишите на каждом из них по одной важной мысли, результату, эмоции, просто информации, которая «болтается в голове». Не задумывайтесь над их анализом и классификацией, просто пишите как можно больше и складывайте вокруг себя. А теперь мы наведем в нашей мастерской порядок. Берите каждый листок по очереди и раскладывайте их на три группы: «Это мой результат, мое изделие» (что я уже хорошо понимаю, умею, чувствую, и оно уже мне помогает, и я это могу использовать прямо сейчас); «Это мусор» (слово не очень позитивное и приятное, можем его заменить каким-то другим, если хотите, например, «мишура» – это то, что было, есть, но это никак не пригодится, никак нельзя использовать, то, что просто осталось по итогам); «Это полезные остатки» (здесь пусть окажется то, что интересно, важно, но пока непонятно, где и как это можно использовать, мы это откладываем про запас). Ответы на вопросы, которые хочется задать Участникам дается время на вопросы, выражение чувств, обращения к другим участникам группы и вообще проговаривания все того, что возникло в процессе работы 3-х дней.</p>	

Используемая литература

1. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб, Питер, 2001.
2. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб: Речь, 2002.
3. Леванова Е. А., Волошина А. Г., Плешаков В. А., Соболева А. Н., Телегина И. О. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
4. Мак-Кей М., Мак-Кей Ю., Роджерс Я. Укрощение гнева. – СПб., 1997.
5. Прутченков А. С. Тренинг развития коммуникативных навыков. – М., 1993.
6. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2002.