



**Национальный исследовательский
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского**
Факультет психологии
Экономический факультет
Философский факультет
Институт истории и международных отношений
Институт рисков
Институт филологии и журналистики
Институт искусств
Юридический факультет
Факультет психолого-педагогического и специального образования
Социологический факультет
Факультет иностранных языков и лингводидактики
Институт физической культуры и спорта

**«ИЗМЕНЯЮЩИЙСЯ МИР:
ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО, ЛИЧНОСТЬ»**

Сборник материалов IV международной
научной конференции

ЧАСТЬ 1 (разделы 1-10)

(Саратов, 09 апреля 2015 года)

Саратов
ИЦ «Наука»
2015

УДК 316.3 (082)
ББК 60.56я43
ИЗ7

Редакционная коллегия:

д. псих. н., проф. Л.Н. Аксеновская; д. псих. н., проф. Т.В. Белых;
д. псих. н., проф. Е.В. Рягузова; О.В. Бакаева (техн. ред.)

«Изменяющийся мир: общество, государство, личность»: сб. материалов IV международной научной конференции (09 апреля 2015 г.). Часть 1 (разделы 1-10). – Саратов: ИЦ «Наука», 2015.– 615 с.

ISBN 978-5-9999-2507-7

В сборнике представлены научные доклады участников IV международной научной конференции «Изменяющийся мир: общество, государство, личность», которая состоялась 09 апреля 2015 года в Саратовском государственном университете. Конференция проводится ежегодно с 2012 года. В 2015 году в ней приняли участие более 500 человек.

Для исследователей, ученых и практиков, аспирантов, магистрантов и студентов, занимающихся научной и практической деятельностью.

Статьи издаются в авторской редакции

УДК 316.3 (082)
ББК 60.56я43

ISBN 978-5-9999-2507-7

© Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, 2015

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 316.6

PERSONA NON GRATA: РЕПУТАЦИЯ ЧУЖАКА

Е.В. Рягузова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлен теоретический анализ трех ключевых понятий, значимых в контексте данной работы: доверие, репутация, Чужак. Приведены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что в интерсубъективном пространстве личности существует социально-перцептивный эталон образа Чужака, гетерогенный, многофункциональный и полидетерминированный. Утверждается, что незначительные сдвиги ситуационного контекста существенно влияют на понимание и оценку Чужака, что свидетельствует об изменчивости, нестабильности и вариативности его репутации.

Ключевые слова: социальное познание, социальное взаимодействие, доверие, репутация, Чужак.

PERSONA NON GRATA: REPUTATION OF THE STRANGER

E.V. Ryaguzova

Presents a theoretical analysis of three key concepts that are important in the context of this work: trust, reputation, Stranger. The results of the empirical research showing that in the intersubjective space of the individual there is a socio-perceptual reference image of a Stranger, heterogeneous, multi-function and predeterminedly. It is alleged that the minor shifts of the situational context significantly affect the understanding and evaluation of the Stranger, indicating the variability, instability and variability of its reputation.

Key words: social cognition, social interaction, trust, reputation, Stranger.

Введение

Происходящие в обществе социальные процессы, обусловленные глобализацией и информатизацией, мозаичностью и динамичностью социокультурной жизни, усилением разного вида мобильностей личности, разнонаправленными миграционными потоками, расширением межкультурного диалога и полилога делают современный мир принципиально поликультурным, остро ставят проблемы, связанные с фрагментацией, пересечением и объединением культурных полей, пониманием личностью Другого, Чужого.

Целью данной работы является анализ доверия / недоверия к Чужаку через рефлексию репутации Чужака, которая априори характеризуется

негативно, а также определение условий, при которых инаковость и чуждость могут нивелироваться.

Для начала обратимся к теоретическим аспектам поставленной проблемы и сфокусируем исследовательское внимание на трех ключевых понятиях: доверие, репутация личности и Чужак.

Теоретический анализ проблемы

Доверие в научной литературе трактуется по-разному: как исходная предпосылка человеческого общения (Абульханова-Славская К.А., Кроник А.А., Кроник Е.А., Хорошилова Е.А., Хара А.У., Шкопоров Н.Б.); как базовая установка личности, формируемая на ранних этапах онтогенеза (Хорни К., Эриксон Э., Yamagishi T., Cook K., Watabe M.); как вид отношений (Гозман Л.Я., Кон И.С., Кондратьев М.Ю.) или вид установки-отношения, содержание которого определяется соотношением меры доверия к себе и миру (Скрипкина Т.П.), как встречное эквивалентное метаотношение субъекта к объекту, основанное на предсказуемости им объектной позитивности, обуславливающей успешность деятельности субъекта (Антоненко И.В.); как аффективное предвосхищение и оценка смысла событий (Зинченко В.П.); как свойство самоопределяющегося субъекта в формате нравственно-психологической регуляции социальной активности личности и группы (Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.); как первое и ключевое условие существования феномена дружбы (Кон И.С., Гозман Л.Я., Мудрик А.В. и др.); как ставка на будущие возможные действия других людей (П. Штомпка); как погружение в веру (Э. Гидденс); как ключевой фактор, обуславливающий экономический рост общества (Ф. Фукуяма); как индикатор здоровья общества (S. Rose-Ackerman).

Инвариантным для всех этих подходов и определений является признание того, что доверие выступает тотальным феноменом, представленным во всех социальных сферах, на макро-, мезо и микро-уровнях социального функционирования. Следовательно, пространство доверия включает не только интерперсональные связи, но и политические, экономические отношения, распространяется на социальные институты и организации, символическую систему общества, социальный порядок, обеспечивая самоорганизацию общества и воспроизводство социальной структуры. Презумпция доверия выступает как основа взаимодействия личности или группы с миром и Другими, являясь ключевым предиктором межличностных отношений и эффективных интеракций.

Доверие к инаковости – особый вид доверия, который детерминирован разнопорядковыми факторами: экономический кризис; политическая обстановка; степень онтологической безопасности и надежности социальных акторов; уровень благосостояния членов общества; их субъективная удовлетворенность качеством жизни; личностные свойства, проявляющиеся в способности наделять качеством

безопасности и ситуативной значимости конкретных субъектов или определенные явления и объекты, включая их возможные потенциальные и свои собственные предполагаемые действия; специфика социально-исторического, социокультурного и ситуационного контекстов.

Доверие к инаковости формируется как реакция личности на свободу действий Других, обеспечивая возможность мирного сосуществования с ними, уравнивая имеющиеся социокультурные различия и гарантируя отношения сотрудничества между разными личностями и группами, а также выступая источником самоизменения и саморазвития личности и группы. Оно связано со степенью ролевой непрозрачности и исходной неопределенности в отношении мотивов Другого [1], а также с дефицитом информации и риском того, что личностные ожидания могут не оправдаться [2]. При этом источником доверия выступают рискогенные составляющие социальной ситуации взаимодействия, обусловленные принятием самостоятельных (нерегламентированных) решений. Заметим, что выявляется так называемый парадокс доверия, состоящий в том, что чем сильнее внутригрупповое доверие между членами группы (особенно в коллективистских культурах), тем ярче проявляется феномен недоверия Чужакам [3, 4].

В контексте научного дискурса репутация личности рассматривается как многомерное и полифункциональное образование, формируемое в процессе взаимодействия личности и Другого. Чаще всего репутация личности анализируется в фокусе таких экономических характеристик как ликвидность и конвертируемость, способность аккумулироваться и приносить прибыль (Г.С. Беккер, В. Вагин, Г. Даулинг, А. Зарубин, Т. Shultz); она выступает в качестве элемента бизнес-процесса (С.В. Горин, Г. Мартин, С. Резонтов, Т. Соломанидина, А.Ю. Трубецкой, И.С. Тюленев, С. Хетрик, В.М. Шепель); является инструментом контроля личности и регулятором социальных отношений (А.Ю. Трубецкой, И.С. Тюленев); специфическим объектом социальной защиты (Т.Р. Ханнанова); социальной ответственностью перед Другим, кредитом доверия Другого (Е.В. Рягузова). Несмотря на различие трактовок можно констатировать, что репутация личности чаще всего позиционируется как позитивное конкурентное преимущество той или иной личности и является ее своеобразным символическим капиталом или социальной валютой. Однако необходимо отметить, что репутация личности не всегда представляет собой однозначное благо, которое облегчает для нее процесс социального взаимодействия и приводит к желательному результату.

Репутация личности – это обобщенный результат непосредственного или опосредованного взаимодействия личности и Других, не сводимый к эффектам межличностной интеракции и перцепции, основанный на социальном познании, включающем в себя социальное сравнение, категоризацию, типизацию и конструирование образа Другого через

расширение границ собственного видения и создание или уточнение субъективных ментальных конструктов. При этом, как известно, личность конструирует образ Другого с помощью трех различных способов: как индивидуальностей, членов конкретной группы, представителей человеческого рода [5].

Репутация формируется на основе субъективных суждений, мнений и предпочтений одних личностей относительно другой и имплицитно содержит индивидуально-психологические и личностные качества (пол, возраст, когнитивные конструкты, мотивация, уровень самооценки, система ценностей и смыслов), социально-психологические особенности (принадлежность к ингруппе или аутгруппе, психометрический статус, социальный интеллект) всех личностей, а также специфику социокультурного контекста.

Заметим, что репутация личности включает в себя не столько характеристику личностных свойств и ее особенностей, сколько оценку личности в координатах субъективированных ожиданий Других и предписаний, определенных социальной ролью. Поскольку любая личность исполняет множество различных социальных ролей, то следует признать возможность существования множественности репутаций личности.

В контексте данного исследования интерес вызывает типология репутации М. Айзенеггера [6], согласно которой выделяются следующие виды: функциональная репутация, основанная на критериях эффективности в различных сферах жизнедеятельности, ее индикаторами выступают компетентность и успех; социальная репутация, связанная с соблюдением этических норм и формируемая посредством этических суждений, ее показателями являются честность и ответственность; эмоциональная репутация, соотносимая с аффективной привлекательностью личности, ее неповторимостью и уникальностью.

Следовательно, репутация личности выступает и как своеобразный ресурс, социальный капитал и конкурентное преимущество личности во взаимодействиях с Другими, определяющее специфику этих интеракций, и как специфический ярлык или стигма, ограничивающие и нарушающие взаимодействие личности с Другими. В этой связи можно говорить о модальности репутации и ее роли (конструктивной или деструктивной) в развитии и функционировании личности. Соответственно, репутация личности определяется как когнитивно-оценочная система фиксированных мнений и суждений одних субъектов о другом субъекте, сформированная на основе личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Фактически, основой формирования репутации личности является доверие или недоверие к ней Другого, следовательно, репутация личности может определяться как кредит доверия, выданный ей Другими.

Исследования фигуры Чужака, носящие ярко выраженный междисциплинарный характер, достаточно подробно представлены в научной литературе: Чужак анализируется в контексте таких понятий как дистанция, граница, мобильность, фиксированность, степень свободы, внутригрупповая позиция (Г. Зиммель); с точки зрения культурного образца группы и системы релевантностей, принятых в ней (А. Шутц); в формате амбивалентного характера восприятия Чужака и способов нейтрализации актуализированной им напряженности: невидимость Чужого, универсализация, декомпозиция, типизация (Р. Штихве); опыт Чужого рассматривается как превращенный опыт самого себя и анализируется в горизонте «родного мира» и «чужого мира» (Б. Вальденфельс); классифицируются функции Чужака, главными из которых являются определение границ группы, демонстрация их подвижности и олицетворение возможного изменения (Г. Зиммель, З. Бауман).

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В исследовании принимали участие студенты СГУ имени Н.Г. Чернышевского в возрасте 20-25 лет (N=50 человек). Основным методом исследования явился опрос.

Анализ результатов мы начнем с интерпретации тех категорий, которые используют респонденты, обозначая и описывая Чужака: *Другой, Иной, Незнакомец, Враг, Посторонний*, при этом в зависимости от категоризации Чужаку атрибутируются разные качества, свойства и характеристики. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у каждого человека сформирован культурно-специфичный образ Чужака – своеобразный социально-психологический эталон, который актуализируется при взаимодействии с Чужым. Этот образец имеет инвариантную смысловую область, связанную с различиями в декларируемых ценностях, которая была обозначена в ответах всех без исключения респондентов – при любой категоризации Чужаку атрибутируется ключевое отличие в ценностной сфере, нормах морали и поведенческих паттернах.

Образец Чужака формируется в процессе развития, обучения, воспитания, в ходе социализации и инкультурации через усвоение правил, норм и стандартов, выработанных в обществе, к которому принадлежит личность. Как любой социально-перцептивный эталон образ Чужака детерминирован, с одной стороны, культурой и обществом, в которое интегрирована личность, а, с другой стороны, биографической ситуацией развития самой личности и ее опытом как конечным продуктом процесса категоризации (Дж. Брунер). Образ Чужака включает в себя различные репрезентации, которые характеризуются разной мерой устойчивости, подвижности и осознанности. Однако в любом случае он выступает инвариантом социально-перцептивного опыта личности, регулятором ее

реальных взаимодействий с Другими, ресурсом для саморазвития и индикатором базового разделения «хороший – плохой», «опасный – безопасный», «мы – они».

Что касается характеристик, приписываемых Чужаку, то обратим внимание на два важных момента. Первый из них связан с разноплановостью свойств, атрибутируемых Чужаку. Среди них: пространственные характеристики (*не местный, иноземный*), эмоционально-оценочные качества (*неприятный, враждебный, дикий, злобный*), личностные свойства (*настороженный, неуверенный, лживый, подлый, жестокий*), социально-психологические характеристики (*не такой, как все, изгой*). Приведенные данные, на наш взгляд, подтверждают вывод о социально-психологическом эталоне, сформированном каждой личностью и персонифицируемом ею, и свидетельствуют о гетерогенности и неоднозначности репрезентации «Чужак».

Второй момент, заслуживающий особого внимания, имеет отношение к амбивалентности образа Чужака – *«неизвестный, но интересный», «вызывает тревогу и любопытство», «неуверенный и наглый»*. Отметим, что амбивалентность не является единственным модусом оценки Чужака, обнаруживается нейтральное отношение к Чужаку-постороннему, в этом случае Чужак-посторонний позиционируется как фигура индифферентности, по отношению к которой личность не испытывает никаких чувств, демонстрируя общественное невнимание (И. Гофман). Если Чужак отождествляется с Врагом, он дегуманизируется и демонизируется и, соответственно, ни о какой двойственности отношения к нему речи быть не может. Что касается эмоциональной репутации Чужака, то любой вид Чужака не привлекателен для личности, максимально, что он может актуализировать из положительного эмоционального спектра – это интерес, удивление и любопытство.

Таким образом, репрезентации Чужака характеризуются полимодальностью и чаще всего амбивалентностью: их аффективная наполненность сочетает в себе как интерес и любопытство, так и тревогу, напряжение, раздражение и даже враждебность.

Проанализируем результаты, отражающие изменение репутационных характеристик Чужака в зависимости от ситуационного контекста: нахождение вместе с Чужаком на нейтральной территории; пребывание на территории Чужака; ситуации, в которых Чужак имеет статус Гостя; выполнение совместной с Чужаком деятельности; проведение досуга.

Полученные данные указывают на то, что минимальные сдвиги ситуационного контекста существенно влияют на личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» и, соответственно, на функциональную и эмоциональную составляющие репутации Чужака. Можно предположить, что изменения характеристик социальной репутации, имеющей мощную аксиологическую составляющую, также

возможны, но они, как правило, пролонгированы и предполагают более радикальные трансформации контекста взаимодействия личности и Чужака.

При отождествлении Чужака с посторонним личность допускает возможность совместной деятельности с ним, т.е. установление формализованных функциональных отношений, ориентированных на достижение совместной цели. Следовательно, функциональная репутация Чужака-постороннего не однозначно закодирована и может меняться в соответствии с тем или иным ситуационным контекстом. Однако при этом возникновение неформальных отношений, основанных на общности интересов, взглядов, доверии и поддерживающем поведении для личности остается табуированным, учитывая личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой», Чужак-посторонний никогда не сможет стать другом, он не позиционируется как гость и не вписывается в досуговое пространство личности. По отношению к Чужаку-постороннему ярко проявляется феномен ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации.

Репутация Чужака-незнакомца также меняется при изменении контекста, причем трансформация касается тех же двух составляющих репутации личности – функциональной и эмоциональной. С Чужаком-незнакомцем возможно осуществление совместной деятельности и проведение свободного времени, особенно на его территории, более того он может позиционироваться как гость. Соответственно, репутация Чужака-незнакомца и его репрезентации модифицируются – Чужак-незнакомец становится знакомым, отношение к которому основывается на имеющейся у личности системе субъективных смыслов, предпочтений и симпатий.

Даже при идентификации Чужака с врагом существуют некоторые обстоятельства (например, нахождение на нейтральной территории), при которых негативные качества и характеристики, атрибутируемые Чужаку, перестают беспокоить личность. В этом контексте он не рассматривается ею как источник актуальной угрозы и опасности, в связи с этим у личности исчезает необходимость переработки его инаковости и чуждости, а также снижается конфронтационный характер дихотомии «свой – чужой».

Больше всего под воздействием ситуационного контекста трансформируется репутация Чужака-Другого. Мы это связываем с тем, что репрезентация «Другой» имеет достаточно широкое смысловое поле и, что важнее, менее эмоционально-выраженную негативную коннотацию. Чужак-Другой, успешно пройдя определенные символические ритуалы посвящения, своего рода обряды инициации, обусловленные участием в специфических испытаниях (в виде ситуационных взаимодействий и повседневных коммуникаций), может адекватно вписаться в коммуникативное интерпространство и, соответственно, преобразовать и

нивелировать изначальную инаковость. В этом случае многое зависит от того, как Чужак-Другой переживает лиминальность сложившейся социальной ситуации [7], в которой он оказался, связанную с маргинальностью его статуса, размытостью идентичности, рефигурацией идентификаций, амбивалентностью потребности «автономия – принадлежность», и как он рефлексивирует актуализированное лиминальное состояние.

Выводы

Личностная репрезентация взаимодействия «Я – Чужак» представляет собой индивидуализированный социально-перцептивный эталон образа Чужака, детерминированный культурой и обществом, в которое включена личность, ее социальной ситуацией развития и опытом. Содержательно этот образ многолик, гетерогенен и полифункционален. Он выступает как различительный маркер, дифференцирующий свое и чужое; обозначает границы ингруппы; представляет собой необходимый элемент Я-образа; регулирует реальные взаимодействия личности с Другими; является ресурсом для саморазвития и индикатором базового разделения «хороший – плохой», «опасный – безопасный», «мы – они».

По отношению к Чужаку действует презумпция априорной виновности, основанная на недоверии к инаковости, которая обусловлена различиями в базовых ценностях, неопределенностью и непредсказуемостью ситуации взаимодействия, актуализированной тревогой и опасениями относительно собственной онтологической безопасности.

Сдвиги ситуационного контекста существенно влияют на личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» и, соответственно, на их совокупность, составляющую содержание репутации Чужака. Трансформация репутации в зависимости от контекста указывает на отсутствие универсальной качественной определенности репрезентации «Чужак» и доказывает изменчивость, нестабильность и вариативность его репутации.

Библиографический список

1. Селигман М. Новая позитивная психология. М.: Изд-во «София», 2006. 368 с.
2. Luhman N. Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives // Trust: Making and Breaking Cooperative Relations (electronic edition) / Ed. by D. Gambetta. Oxford: University of Oxford, 2000. Ch. 6. P. 94-107.
3. Yamagishi T. Trust and Social Intelligence: the Evolutionary Game of Mind and Society. Tokyo: Tokyo University Press, 1998.
4. Rose-Ackerman S. Trust, Honesty, and Corruption: Reflection on the State-Building Process // European Journal of Sociology. 2001. Vol. 42. P. 27-71.
5. Eisenegger M., Imhof K. The True, The Good and the Beautiful: Reputation Management in Media Society // Zerfass A., Ruler B., Sriramesh K. (eds.) Public Relations Research. European and International Perspectives and Innovations. Wiesbaden: VS Verlag für Socialwissenschaften, 2008. P. 125-146.

6. Тернер Дж. Социальное влияние. СПб., 2003. 256 с.
7. Тернер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.

УДК 378.637.036+7.011

КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

И.Э. Рахимбаева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: rachimbaeva_inga@mail.ru

Статья посвящена анализу и роли культуры и искусства в постиндустриальном обществе, которое является самым динамичным в истории человечества, поскольку количество и качество информации увеличивается ежегодно в геометрической прогрессии. Образование рассматривается как способ вхождения человека в целостное бытие культуры, т.к. человек, его нравственная позиция, многоплановая деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность становится основой прогрессивного развития страны. Искусство, являясь уникальной и самобытной формой деятельности, не только отражает в своем развитии господствующие представления культуры, но и также активно участвует в становлении новых сторон общественного сознания, расширяя потенциал человека, способствуя процессу ее самосовершенствования.

Ключевые слова: культура, искусство, образование, постиндустриальное общество.

ART AND CULTURE IN POST-INDUSTRIAL SOCIETY

I.E. Rakhimbaeva

The article is devoted to the analysis and the role of art and culture in post-industrial society, which is the most dynamic in the history of mankind, because the quantity and quality of information increases every year exponentially. Education is seen as a way of entering a person in a holistic Genesis of culture, as a Man, his moral position, multifaceted activity, culture, education, professional competence becomes the basis for the progressive development of the country. The art of being unique and original form of activity not only reflects in its development prevailing view of culture, but also actively participates in the formation of new parties of the public consciousness, expanding human potential, contributing to the process of self-improvement.

Key words: culture, art, education, post-industrial society.

Сегодня мир вокруг нас стремительно меняется: политика и экономика, социальная сфера и общественные отношения, культура и образование. Это связано с тем, что мы живем в новом постиндустриальном обществе, отсчет о развитии которого, по мнению

исследователей, следует вести со второй половины XX века. Одним из признаков времени, в котором мы живем, стала нестабильность общественных, правовых, технологических и других ситуаций. Эту новую эпоху в развитии человечества иногда называют «информационным обществом», «обществом знаний» из-за той роли, которую в ней играют знания и информация, а также «обществом услуг», ведь именно сейчас значительная часть трудоспособного населения переходит на работу в сферу услуг.

XXI век не случайно называют самым динамичным в истории человечества, поскольку количество и качество информации увеличивается ежегодно в геометрической прогрессии. Процессы обновления или модернизации коснулись не только всех сторон жизни, но и каждого человека в частности.

И именно Человек, его нравственная позиция, многоплановая деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность становится основой прогрессивного развития страны. Поэтому именно образование в новом постиндустриальном обществе должно играть ключевую роль. Конечно, российское образование в определенной мере перестраивается. Вводится множество инноваций, развивается новая образовательная парадигма – компетентностно-ориентированная. Появилась даже мода на инновации. Но не все делается последовательно, часто стремление к инновационности затмевает внимание к традициям и необходимости их сохранения.

Образование определяется культурологией как «один из важных культурных процессов в социуме и одна из культурных практик индивидуума – именно в этих рамках и надо определять их связанные, но и различные культурные цели» [1, с. 62]. Данное положение позволяет утверждать, что студент в процессе получения образования должен выполнять разнообразные виды деятельности, которые дадут ему уникальный, богатый опыт творческой деятельности. При современной же постановке системы высшего образования из всего многообразия практик особо выделяется мыслительная практика, которой в единственном числе явно недостаточно для вхождения в профессию. Исходя из того, что студент является активным субъектом культуры и образования, основным критерием его успешности должен быть опыт творческой деятельности, обретение и реализация ценностных ориентаций, создание артефактов, которые обогащают профессиональные практики других.

Если современное осмысление образования рассматривает его как способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осмысление им смысла жизни, то при этом усиливается роль ценностей, которые в структуре воспитательного и образовательного процессов занимают существенное место. Они – его цель и основа, на которые опираются все методики.

Особое место в рамках данного направления занимает деятельность П.П. Блонского [2] и С.Л. Рубинштейна [3]. Их позиция состояла в том, что в воспитании и образовании базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие «истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника», имея в виду «культуру всей личности – нравственно облагораживающим, подготовку человека служению идеалу». Именно на этих положениях получила дальнейшее развитие гуманистическая парадигма образования, которая сфокусировала в себе цель, содержание и формы образования в единстве аксиологически-смыслового, культурологического, социально-исторического и личностно-образовательного пространства.

Поэтому сегодня вопросы культуры, искусства и образования в этих областях человеческой жизнедеятельности становятся особенно острыми и актуальными.

Постараемся ответить на вопрос: что характерно для культуры нашего времени? На наш взгляд, это, конечно, ничем не ограниченный поиск самовыражения и чувственного восприятия. Но в то же время это и беспокойность положением личности в информационном обществе, которое непрерывно совершенствует индустрию компьютерных средств идейного, интеллектуального и мировоззренческого воздействия на человека.

Трансформация общества в постиндустриальное и информационное, а технической эпохи – в «системотехнологическую», конечно, повлияли и на культуру. В основе ее деятельности по-прежнему лежит стремление к формированию креативной активности, творческого сознания. Виртуальная реальность, компьютерные программы, задающие алгоритмы создания артефактов, возможности коммуникационных технологий расширяют сферу деятельности человека и дают возможность говорить о визуальной культуре, в основе которой лежит не отражение, а моделирование действительности.

Искусство – важный аспект культуры. Это особый вид творческой деятельности, который создает образные и символические структуры. Будучи важной частью духовной культуры, искусство с первых страниц истории человечества являлось исключительно средством осознания мира и духовного развития личности. Искусство, являясь уникальной и самобытной формой деятельности, не только отражает в своем развитии господствующие представления культуры, но и также активно участвует в становлении новых сторон общественного сознания, расширяя потенциал человека, способствуя процессу ее самосовершенствования.

Искусство обладает мощным потенциалом, а языки и методы искусства увеличивают возможность освоения большого количества информации, усиливая эмоциональную насыщенность ее содержания и сжатие по форме (А.А. Криулина, Ю.М. Лотман). Сходство задач и

функций образования и искусства (Л.Н. Столович) указывает на то, что интеграция этих сфер культурной деятельности человека позволит обогатить и образование, и искусство.

Известно, что существует два пути познания мира: научный и художественный. Познание посредством науки осуществляется на основе изучения содержания. Путем освоения опыта в искусстве является проживание его содержания (переживание). В результате итоги познания в науке представлены как полученные знания, связанные с миропониманием человека (явлений, закономерностей развития природы, человека, общества), а в искусстве – как мироотношение человека, его эмоционально-ценностные критерии жизнедеятельности [4].

В связи с этим художественное образование, благодаря специфике искусства и особенностям его восприятия, наиболее естественно и органично влияет на развитие внутренней свободы человека, которая рассматривается «как положительный идеал целостной личности» [5, с. 82].

Иначе говоря, произвести всесторонний и реальный анализ предмета, явления исключительно средствами науки попросту невозможно, поскольку наука не в состоянии исследовать и анализировать этот предмет или явление в целостном движении жизни, во всех сложностях его тайных и часто непричинных связей, в процессе непрерывной творческой эволюции. Постановка и решение любых нетипичных, творческих задач – тех задач, которые нельзя обнаружить и решить, пользуясь уже известными представлениями и средствами, – осуществимы лишь в таких условиях, в которых действие предшествует организации, а понимание и симпатия – восприятию и познанию. Этими необходимыми и совершенно обязательными условиями являются высокоразвитое чувство интуиции и навыки образного мышления. И то, и другое достигается в процессе овладения искусством, ведь искусство и создано, и пестуется человечеством именно потому, что его средствами воспитываются и культивируются воображение и интуитивные (внеаучные) способы проникновения в суть вещей (эмоции, чувства и пр.).

Интенсивное взаимопроникновение выразительных приемов различных видов искусств является закономерностью художественной жизни кризисных периодов, характеризующихся неустойчивостью (нестабильностью) в фундаментальных ценностях духовной культуры.

По мнению многих авторов, в искусстве наметилась весьма яркая тенденция к синтезу всех видов искусств. Смещение стилей, жанров и направлений, а также стирание привычной границы между автором и зрителем, «высоким» и «низким», искусством и повседневностью уже не шокируют людей. Эпатаж, шок и деструктивность намеренно вскрывают всю подноготную человеческой души и выставляют ее на всеобщее обозрение. Важным свойством искусства становится его интерактивность.

Становится ярко выраженной тенденция превратить зрителя в «сотворца», когда расстояние между автором и публикой ликвидируется. Часто в искусстве объективная реальность усиливается за счет виртуальных артефактов [6].

В связи с этим подготовка специалистов творческих специальностей особенно тщательно должна соотноситься с реалиями нашей жизни. Новые тенденции в образовании чаще отстают от материально-экономического развития окружающего нас мира. Поэтому для развития постиндустриальной цивилизации и постиндустриального образования в области культуры и искусства необходимо определить ключевые технологии, которые в литературе представлены организационными, деятельностными и информационными. Следует добавить также личностные технологии, так как именно они учитывают процесс развития личности, ее потребности и интересы. В связи с этим утверждением личностные технологии позволяют повысить ценность человека, что является наиболее важным требованием современной социокультурной ситуации. И именно искусство формирует такие качества человека, как воображение, творческий подход к жизни, креативность. Благодаря искусству, человек может понять и осознать то, что не в состоянии получить от собственного жизненного опыта, поскольку в силу социально-пространственной и социально-временной обусловленности опыт отдельного человека всегда ограничен. Сила искусства состоит в его целостном воздействии на человека, что обусловлено образной природой художественных произведений. На мой взгляд, только через эмоции и переживания можно задуматься над тем, чтобы «разумно» и критически относиться к действительности.

Овладение и использование навыков постановки и решения творческих задач в современной жизни – это тот единственно надежный путь, который ведет к безусловной модернизации и экономики, и общественной, и политической жизни и, естественно, к улучшению качества жизни всей нации и каждого человека. Ибо «культурное развитие не только дополняет и регулирует общее развитие, но также является подлинным орудием прогресса» [8].

Библиографический список

1. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 67-103.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964. 547 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 178 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 278 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 275 с.
6. Гудошникова О.Ю. Современное искусство как феномен постиндустриальной

трансформации, или о перспективах Пермского культурного проекта // Вестник Пермского университета. 2011. Вып. 3 (7). С. 4-10.

7. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
8. Рекомендация Генеральной конференции ООН «Об участии и вкладе народных масс в культурную жизнь» URL: http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_33152.html (дата обращения: 15.03.2015).

УДК 316.722

УЧЕТ РИСКОВ СБОЯ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Р.З. Назарова, Т.А. Спиридонова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: engdept3@gmail.com

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов. Авторы подчеркивают необходимость прогноза рисков сбоя межкультурной коммуникации с учетом структуры формируемой у обучающихся межкультурной компетенции. Описываются основные требования к содержанию обучения и идеологии аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, сбой коммуникации, элиминирование рисков, типы культур, деятельностный подход, инновационные методы

ELIMINATING COMMUNICATION FAILURE RISKS WHILE BUILDING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE AT DEPARTMENTS OF FOREIGN LANGUAGES

R.Z. Nazarova, T.A. Spiridonova

This article focuses on the topical issues of building intercultural competence of the students at Departments of Foreign Languages. The authors stress the importance of communication failure prediction in the course of studies, which should be based on the correspondence to the levels in the structure of intercultural competence. Major demands to the content of teaching and methodology of students' class and individual work are described.

Key words: intercultural competence, communication failure, elimination of risks, culture types, activity approach, innovative methods.

Формула профилактики риска сбоев межкультурной коммуникации была выведена давно. В разных культурах она звучит по-разному: «When in Romedo as Romansdo», «Со своим уставом в чужой монастырь не

ходят». Безусловно, в каждой культуре на этот счет есть свои рекомендации. Однако, несмотря на отличие образной составляющей, на практике формула означает, что успех межкультурной коммуникации зависит от того, насколько хорошо мы можем приспособиться к условиям и условностям принимающей культуры; насколько хорошо мы можем, если не вписаться в инокультурную среду, то, по крайней мере, не выглядеть абсолютно инородно в ней. В то же время, существует и обратная сторона межкультурной медали. Она ставит вопрос о том, насколько возможно и необходимо растворение в чужой культуре.

Рассмотрение этих вопросов напрямую связано с двумя кардинальными проблемами иноязычного образования: каковы общие условия современной подготовки к общению на иностранном языке, и какие именно компетенции следует формировать для условий иноязычного обучения.

Нет сомнения, что задачей иноязычного обучения является подготовка к плодотворному – «кооперативному» – общению на иностранном языке. Это означает не только способность преодолевать языковые барьеры, но и умение обходить барьеры культурные. В этом смысле современное иноязычное образование призвано отвечать на вызовы изменяющегося мира. Очевидно, что вектор развития образования в мире направлен на создание условий для академической и деловой мобильности, что предполагает тесный контакт с многочисленными культурами. Также очевидно, что дать книгу рецептов для каждой гипотетической ситуации межкультурного общения невозможно. Даже при условии хорошего владения языком принимающей стороны возникает реальный риск сбоя коммуникации. Еще выше этот риск в условиях коммуникации на английском языке с представителями неанглоговорящих стран, что фактически происходит в огромном количестве случаев, вследствие того, что английский официально является языком международного общения.

В этих условиях возникает насущная необходимость в изменении подходов к иноязычному образованию, в обновлении его содержательного наполнения в целях обеспечения высокого уровня адаптивности выпускников к разнообразным сферам межкультурной деятельности. Вопрос заключается в том, чтобы разработать оптимальную номенклатуру дисциплин, освоение которых способствует подготовке к межкультурной коммуникации, а также шкалу оценки выпускников в формате реальных компетенций. Необходимость следования за требованиями общества диктует смену идеологии аудиторных занятий, а также возрастание объема самостоятельной работы студентов, ориентированной на развитие компетенций. Такой подход с необходимостью базируется на деятельностном подходе с усилением исследовательской компоненты, благодаря чему обучающиеся получают в свой арсенал важнейший

инструмент добычи знания с целью его последующего использования в условиях реальной межкультурной коммуникации, то есть способности трансформировать знания в деятельность, что и является задачей развития системы компетенций, поскольку именно знания являются ориентирующей основой деятельности. Таким образом, фактически происходит подготовка обучающихся к ведению профессиональной деятельности, и работодатель получает выпускника, который готов выполнять профессиональные задачи с большой долей самостоятельности и способен добывать знания в процессе обучения через всю жизнь. Таков общий подход к смене направленности образования, который с необходимостью должен учитываться и при изучении иностранных языков.

Другой вопрос касается набора компетенций, которые необходимы для участия в межкультурной коммуникации. Краткий обзор целей языкового образования в разные временные периоды показывает, что в начале XX века язык изучался как система, с 1960-х годов – как средство общения, с 1970-х добавился взгляд на язык как средство профессионального общения, в 1980-е годы цель изучения языка декларируется как познание иной культуры. В это же время начинает разрабатываться коммуникативно-ориентированный и личностно-ориентированный подход к изучению иностранного языка. В 1990-е годы в центре иноязычного образования оказывается сама личность обучающегося, которая по-разному определяется учеными: вторичная языковая личность (И.И. Халеева), культурно-ориентированная личность (В.П. Фурманова), поликультурная языковая личность (П.В. Сысоев). Таким образом, начиная с 1980-х годов, с появлением коммуникативно-ориентированного подхода, целеполагание при иноязычном образовании связывается с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей способность письменного и устного общения на иностранном языке. Не вдаваясь в теоретические разногласия, касающиеся выявления компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, отметим лишь, что в ее структуре выделяют от четырех до шести компонентов (языковая, речевая, прагматическая, стратегическая, дискурсивная, социокультурная субкомпетенции) (В.В. Сафонова, Р.П. Мильруд и др.) [1]. Общим при таком подходе является одно – формирование инокультурно-ориентированной личности и, соответственно, формирование социокультурной компетенции, являющейся актуальной по сей день и фигурирующей в наборе компетенций, подлежащих формированию в процессе изучения иностранного языка наряду с коммуникативной, социолингвистической, дискурсивной компетенциями.

В последнее время произошел новый сдвиг акцента в иноязычном образовании, который продиктован вызовами изменяющегося мира. Речь

идет о необходимости подготовки обучающихся к реальной межкультурной коммуникации, т.е. коммуникации обоюдо культурно направленной, определяющейся условиями совместной деятельности с целью решения конкретных задач. Соответственно, цель иноязычного обучения тесно связывается с формированием межкультурной компетенции, необходимой при диалоге культур, где огромное место отводится умению донести сведения о своей культуре с помощью иностранного языка. Очевидно, что определение зон риска в межкультурной коммуникации сопряжено с пониманием структуры формируемой межкультурной компетенции.

Заметим, что ряд исследователей разводят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция». Их точка зрения базируется на положении о том, что межкультурная компетенция, направленная на сопоставление языков и культур, может формироваться на родном языке, в то время как межкультурная коммуникативная компетенция требует знания иностранного языка. Действительно, общие знания о типе той или иной культуры доступны каждому интересующемуся. При ведении межкультурного диалога через переводчика возможен учет дистанции власти, высокой / низкой степени избегания неопределенности, индивидуализма / коллективизма, или маскулинизма / феминизма контактной культуры. В странах с большой дистанцией власти ответственные решения принимаются только на высоких уровнях, например, в Южной Америке или Японии. В культурах с высокой степенью определенности и коллективизма, например, в Японии, все гости придут ровно в назначенное время и уйдут все вместе, что может быть воспринято как неуважение, например, американцами с их высоким индивидуализмом и большей гибкостью. В культурах с низкой степенью определенности, например, Монголии, Китае, не получится заняться делами сразу по приезде, поскольку гость должен три дня отдохнуть с дороги, адаптироваться к новой обстановке. Маскулинные культуры предполагают высокую степень конкурентности – Австрия, Швейцария. Менее маскулинные культуры более ценят благосостояние и социальную справедливость – Канада, Скандинавские страны [2].

Однако, строго говоря, при рассмотрении структуры межкультурной компетенции исследователи, приопределенных вариациях, в общем, сходятся в выделении ее уровней: когнитивного, языкового (активного) и аффективного. Из этого следует, что поиск зон риска в условиях межкультурной коммуникации следует определять на всех уровнях – когнитивном, языковом и личностном [2].

Когнитивный уровень межкультурной коммуникации связан с когнитивной оценкой контактной культуры. Ранее упоминалось, что в современных условиях межкультурные контакты на английском языке зачастую осуществляются не с носителями языка, что диктует

необходимость проводить самостоятельный анализ типа культуры партнера, поскольку это позволит определять темы и проблемы общения, допустимые в той или иной культуре. При оценке перспектив письменной и устной коммуникации необходимо учитывать правила делового этикета, знание особенностей и традиций другой культуры. В ситуациях устного общения необходимо понимать уместность визуального контакта, знать приемлемые границы личной дистанции, понимать допустимость / недопустимость высокого тона, громкого голоса, тех или иных жестов.

Элиминирование возможных рисков в межкультурной коммуникации на когнитивном уровне программируется во многом через поисково-исследовательскую деятельность обучающихся, исследовательские проекты, выполнение проблемных заданий, решение проблемных ситуаций с использованием современных методик: кейс-метод, интерактивные лекции-дискурсы, вебинары, «тандем-методика», предполагающая общение со сверстниками за рубежом в академически симулированной обстановке, ролевая игра и т.д.

Определение дисциплин по выбору является важным моментом при решении проблем, связанных с формированием межкультурной компетенции и выявлении исследовательского пространства с целью профилактики коммуникативных сбоев в реальной межкультурной коммуникации. Важными в этом смысле могут быть такие дисциплины по выбору: традиции и обычаи стран изучаемого языка, территориальные варианты изучаемого языка, языковая личность и речевая коммуникация, кинетика, лингвокультурология и др.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа по изучению проблем межкультурной коммуникации с необходимостью включает следующие основные направления:

- типология и классификация культур;
- универсальное и этноспецифичное в коммуникации;
- картина мира;
- культурная идентичность (свой-чужой);
- культурные стереотипы;
- языковая личность;
- лингвокультурные типажи;
- различия в невербальном поведении и др.

Профилактика сбоев коммуникации на языковом уровне (активный уровень) требует хороших языковых знаний. Можно привести яркий пример сбоев коммуникации на языковом уровне. Профессор русского языка из Великобритании, всю жизнь посвятивший изучению русского языка, с большим радушием встречал русскую делегацию учителей. Провожая их в аэропорту, он долго махал им вслед и напоследок с грустью прокричал: «Скатертью дорога!». После этого визита профессор регулярно

поддерживал самые дружеские отношения с членами делегации. Только некоторое время спустя русские коллеги рассказали ему о коммуникативном провале. Профессор долго извинялся.

Профилактика сбоя коммуникации на языковом уровне требует тщательной работы по развитию иноязычной речевой компетенции, в основе которой лежит тщательный отбор аутентичного культурно-ориентированного языкового материала для письменной речи, аудирования, чтения, устного обсуждения в условиях аудиторных занятий, в скайп-конференциях со сверстниками и т.д. [3].

В заключение отметим, что задача формирования межкультурной компетенции становится выполнимой при соблюдении ряда важнейших условий: определении круга дисциплин, через изучение которых становится возможным формирование данной компетенции и подбор соответствующего культурно-ориентированного аутентичного материала, а также создание условий для учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов, направленной на самостоятельное добывание знаний, что в будущем поможет им решать проблемы в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Анненкова Ф.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Народное образование. Педагогика. Вып. № 102. 2009. С. 121-125.
2. Лытаева М.А., Ульянова Е.С. Межкультурная компетенция будущего специалиста и содержание обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №4 (11). 2011. С. 109-115.
3. Nazarova R., Spiridonova T. Building Intercultural Comprehension Through International On-lineProjects // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции "Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации (26-28 февраля 2014 года).Саратов: ИЦ "Наука", 2014. С. 223-228.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М.В. Григорьева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант №15-06-10624a

Представлен феноменологический анализ психологической адаптации личности с точки зрения ее процессуальных и содержательных характеристик. Предлагаются критерии выделения содержательных и процессуальных характеристик. Описываются характеристики психологической адаптации личности с учетом предложенных критериев. Делается вывод о необходимости раскрытия психологической картины адаптации личности по данным критериям.

Ключевые слова: психологическая адаптация, личность, содержательные характеристики, процессуальные характеристики, критерии.

PROCEDURAL AND PITHY CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE PERSON

M.V. Grigoryeva

Represented by a phenomenological analysis of psychological adaptation of the person in terms of its procedural and content characteristics. Proposed criteria for allocating in content and procedural characteristics. Describes the characteristics of psychological adaptation of personality with the proposed criteria. It is concluded the need to disclose psychological picture adaptation of the person according to the criteria.

Key words: psychological adaptation, personality, content characteristics, procedural characteristics, criteria.

Проблема адаптации личности в настоящее время актуализируется и приобретает новое содержание. Это связано с тем, что условия развития современного общества характеризуются возрастанием информационных потоков и темпа жизни и деятельности, интенсификацией взаимодействий личности и среды, значительным повышением неопределенности в плане затруднения идентификации трудностей и определения действий по их преодолению, повышенными требованиями к конкурентоспособности личности в профессиональной сфере.

В современных исследованиях психологической адаптации акценты переносятся с пассивного приспособления к изменяющимся условиям, на активное преобразование, как окружающих внешних условий жизни и

деятельности, так и на самоизменения. Отмечается развивающий характер адаптации, поскольку, прежде чем преобразовывать что-то, субъект должен идентифицировать происходящие изменения, сформировать когнитивные и конативные модели своего поведения в адаптационном процессе, антиципировать результаты и последствия. В этом процессе формируются новообразования личности, такие, как адаптационная готовность и адаптационные способности.

Поскольку психологическая адаптация личности связана со значимой деятельностью и отношением личности к ней, она имеет определенные содержательные характеристики. *Содержательные характеристики* можно описать, используя следующие критерии: 1) личностный смысл изменений; 2) преимущественная направленность на внешние или внутренние преобразования; 3) преимущественная направленность на процесс или результат деятельности; 4) рефлексивность или интуитивность.

Личностный смысл изменений или самоизменений в адаптационном процессе – это самый обобщенный содержательный критерий, который позволяет представить и описать психологическую адаптацию через призму как социально значимых, так и индивидуальных качеств. Интеграция в личностном смысле феноменов различного уровня психической активности (когнитивных, эмоциональных, потребностно-мотивационных, социально-психологических и т.п.) позволяет развернуть специфичное содержание процесса и результата психологической адаптации для конкретной личности и в конкретной социальной среде.

Второй критерий, представленный нами для описания содержания психологической адаптации – это преимущественная направленность на внешние или внутренние преобразования. Исследователями разделяется направленность активности личности на внешние и внутренние объекты. Представителями субъектного подхода достаточно полно представлено соотношение этих реальностей, взаимопереходы, представленность одного в другом. В связи с этим, возможно описание содержания психологической адаптации с точки зрения того, что активно изменяет личность: внешние объекты или внутренние, психические явления, или и то, и другое.

Адаптационные взаимодействия личности и ее адаптационные возможности под влиянием сложной и нестабильной действительности, приобретают многоаспектность, темпоральность их функционирования возрастает, появляются характеристики, объединяющие в себе историю бытия индивида и общества, актуальное состояние этого бытия и обращенность в будущее. В то же время активное и адекватное воздействие субъекта на окружающую среду (природную, предметную, социальную, образовательную, профессиональную и т.д.) или активное изменение себя обусловлено образом актуальной ситуации, в котором сочетаются, как бы сжимаются в единое целое перечисленные выше

характеристики. Появляется определенный контекст ситуации взаимодействия субъекта с окружающей средой. Контекст конкретной ситуации взаимодействия индивида и среды зависит также и от отношений субъекта к различным сторонам этой ситуации, и от его прошлого опыта в связи с различными сторонами данной ситуации, и от того, какую роль играет данная ситуация в его будущей жизни и деятельности. Таким образом, контекст ситуации, в которой разворачиваются адаптационные действия субъекта, включается в содержание этих действий.

Преимущественная направленность на процесс или результат деятельности также определяет содержание психологической адаптации личности. В совместных выпускных квалификационных исследованиях бакалавров и магистров нами показано, что эта направленность влияет на когнитивные явления в адаптационном процессе, а именно:

- при ориентации на процесс работы лучше развивается логическое мышление;
- развитому предметно-действенному и наглядно-образному мышлению способствует ориентация на результат работы;
- внимание при одинаковом качестве выполнения задания тренируемо при ориентации на результат работы и утомляемо при ориентации на процесс работы;
- память лучше функционирует при ориентации на результат работы.

Поскольку когнитивные явления, наряду, с потребностно-мотивационными, начинают цепочку адаптационных действий, то раскрытие содержания психологической адаптации личности необходимо проводить с учетом ее ориентации на процесс или результат.

Исследование роли рефлексивности – интуитивности в адаптационном процессе и применение этого критерия для раскрытия содержания психологической адаптации личности нами совместно с Голубевой Н.М. только начинаются. Но уже сейчас можно сделать вывод о том, что насыщенность рефлексивными процессами нагружает психологическую адаптацию, как эмоциональными, так и когнитивными компонентами, процесс адаптации приобретает богатое содержание, возможно, в ущерб темпу и результативности.

Процессуальные характеристики психологической адаптации личности связаны с ориентацией на оперативность или на стабильность в использовании средств и способов адаптации, со стилевыми особенностями, со скоростью протекания нервных процессов, с диахронными соотношениями в системе «личность – среда».

Ориентация на оперативность или на стабильность в использовании средств и способов адаптации также влияет на содержание психологической адаптации. Выбирая один или несколько средств или способов адаптации, субъект значительно сужает содержание

адаптационного процесса, адаптационные действия «привязываются» к определенному типу изменений, их гибкость и вариативность снижается, адекватность не всегда очевидна. Возможна и ситуация прекращения адаптационных действий, когда субъект не находит необходимых, адекватных, по его мнению, способов преодоления несоответствия в системе «личность – среда».

Оперативность смены средств и способов адаптации способствует их апробации, активному поиску адекватных и эффективных, расширению набора этих средств, формированию новых и более действенных. Все это способствует более богатому содержанию психологической адаптации личности, но при условии последующей рефлексии и анализа, так как оперативность сопряжена с возрастанием эмоциональной и когнитивной напряженности, увеличением ошибок, снижением осознанности, возрастанием значения бессознательных процессов.

В любом случае, содержание психологической адаптации связано с интегрированными качествами личности, позволяющими быстро и оптимально выбирать способы взаимодействия со средой, обеспечивающие активную и развивающую адаптацию – адаптационные способности личности. Адаптационные способности понимаются нами как индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде. Данные способности являются результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность – среда».

Привычные и предпочтительные способы взаимодействий личности и среды в адаптационном процессе составляют адаптационный стиль личности. Стиль во многом определяет процессуальные характеристики адаптации. Так в наших исследованиях показано, что когнитивные стили педагогов влияют на результативность их труда, и опосредованно, через них, на результаты психологической адаптации.

Так, к примеру, полнезависимые учителя имеют более структурированную систему представлений об окружающем мире, которую они с успехом применяют в предметной и профессиональной деятельности. Ярко выраженная полнезависимость в педагогической деятельности, по нашим наблюдениям, связана с умением четко и понятно объяснить материал, убедить других в своей правоте, организовать дисциплину на уроке, быть последовательным в требованиях. Но полнезависимые учителя менее успешны в коммуникативной деятельности, поскольку мало интересуются чужими мнениями и оценками, а также склонны к дистанцированию от других людей. Полнезависимые педагоги нуждаются в посторонней помощи в процессе принятия решений, так как больше полагаются на чужие мнения и оценки.

Они конформны, неконфликтны, непоследовательны в своих требованиях к учащимся, идут у них на поводу, процесс саморазвития фактически блокируется постоянной ориентацией на мнение окружающих людей. Учащиеся таких педагогов в процессе адаптации недостаточно ориентированы в правилах школьной жизни, не дисциплинированы, в силу чего затруднена их интеллектуальная адаптация. В то же время они не обременены требованиями учителя, в силу чего могут легко этим требованиям соответствовать. Это, в свою очередь, способствует положительным эмоциональным переживаниям и успешной эмоциональной адаптации.

Учителя с другим когнитивным стилем – узким диапазоном эквивалентности – способны замечать даже незначительные успехи своих учеников, развивая у них тем самым мотивацию достижения и способствуя формированию положительного отношения к процессу учения и общения со взрослым участником процесса – педагогом. Однако эта способность в сочетании с чувствительностью к малейшему регрессу не дает данным педагогам возможность наблюдать общую динамику саморазвития и развития учащихся. Этот факт объясняет недостаточно сильную связь узкого диапазона чувствительности педагога с интеллектуальной адаптацией учащихся.

Когнитивный стиль «фокусирующий/сканирующий контроль» характеризует индивидуальные особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также в степени учета ее релевантных и нерелевантных признаков. Одни учителя оперативно распределяют внимание на множество аспектов ситуации, выделяя при этом ее объективные детали, внимание других педагогов оказывается поверхностным и фрагментарным, при этом оно фокусирует явные, бросающиеся в глаза характеристики ситуации. В учительской профессии представители фокусирующего контроля встречаются редко (в нашем исследовании – 5%). Даже тяготеющие к данному полюсу педагоги научаются со временем произвольно распределять свое внимание на уроке, затрачивая, тем не менее, на это больше внутренних сил, чем «сканирующие» учителя. Если же компенсации фокусирующего контроля за счет воли не происходит, то педагоги практически не в состоянии организовать дисциплину и коллективное внимание в учебной группе на уроке и во внеурочное время. По этой причине фокусирующий когнитивный стиль отрицательно связан с интеллектуальной и социально-психологической адаптацией школьников.

Нами доказано также, что от когнитивной сложности учителя зависит наличие или отсутствие адаптационных проблем (интеллектуальных, эмоциональных и социально-психологических) у учащихся в первых классах ($-0,61$; $p < 0,01$). Педагоги с высокой когнитивной сложностью и

высокой понятийной дифференцированностью имеют более сложную картину мира, основанную на большем количестве различительных признаков. Чем больше конструкторов (признаков) педагог использует для дифференциации содержательных областей, связанных с учебно-воспитательным процессом, тем меньше в среднем ситуационная тревожность его учеников в период адаптации. Умеренно-низкая реактивная тревожность является, в свою очередь, условием и одновременно показателем успешной адаптации.

Однако в сильной степени когнитивно сложные учителя плохо связывают многочисленные элементы-понятия внутри своей картины мира, не могут определять стратегии своего развития и развития учащихся, являются жертвами избыточной информации и теряются в потоке внешней и внутренней информации.

Таким образом, стилевые особенности функционирования когнитивной сферы личности оказывают существенное влияние на результативность, специфику и темпоральность психологической адаптации.

УДК 327(73:47)

ЕВРАЗИЙСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СОЮЗ И ГЛОБАЛЬНЫЙ БАЛАНС СИЛ: ДИСКУССИЯ В США

С.Ю. Шенин

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: shenins@yahoo.com

Данная статья посвящена изучению позиции ведущих политических партий в США по отношению к формированию и развитию Евразийского экономического союза. В статье рассматриваются также перспективы создания Трансатлантической зоны свободной торговли в контексте анти-китайской стратегии США, глобального баланса сил и возможности интеграции ЕАЭС в схему всемирной зоны свободной торговли.

Ключевые слова: глобализация, трансатлантическая зона свободной торговли, Евразийский экономический союз, США, Республиканская партия, Демократическая партия.

THE EURASIAN ECONOMIC UNION AND GLOBAL BALANCE OF POWERS: DISCUSSION IN THE U.S.A

This article is devoted to the study of the attitudes of the U.S. leading political parties toward the genesis and development of the Eurasian Economic Union. Also the perspectives of the creation of the trans-Atlantic free trade zone in the context of the U.S. anti-China strategy, global balance of powers and possibility of the EEU integration into a world free trade zone are considered in the article.

Key words: globalization, trans-Atlantic free trade zone, Eurasian Economic Union, U.S.A., Republican party, Democratic party.

Глобализация мира, как известно, заключается в нарастании транспарентности между странами. Однако это явление неоднозначно, оно создает для народов мира определенные проблемы. Среди них можно упомянуть отсутствие международного контроля в отношении крупного капитала и транснациональных кампаний, перегибы неоклассических подходов и т.д. К тому же, эти проблемы не смягчаются действиями наднациональных структур, которые на современном этапе демонстрируют очень низкую эффективность.

Для борьбы с этими проблемами, а также для развития собственной конкурентоспособности, многие страны приступили к формированию так называемых интеграционных объединений. Среди них можно выделить Европейский Союз, Североамериканскую зону свободной торговли, латиноамериканский МЕРКОСУР и т.д.

Основной целью этих интеграционных объединений стала экономическая интеграция, которая необходима, в первую очередь, для того, чтобы снизить издержки производства и торговли за счет еще более высокой прозрачности границ в идеале для всех видов экономической деятельности, включая обращение единой валюты. Политическое наднациональное регулирование внутри объединений не приживается из-за нежелания народов терять свою национальную идентичность – самым ярким примером стала провалившаяся попытка принять конституцию Европы в 2005 г.

Одним из последних в ряду интеграционных объединений (в 2010 г.) был создан Таможенный союз ЕврАзЭС, который очень скоро (в мае 2014 г.) трансформировался в Евразийский экономический союз (сокращенно ЕАЭС). Перспективы у ЕАЭС, по мнению наблюдателей, достаточно многообещающие. Лидером в этом объединении является Россия, имеющая **что** предложить участникам. Она обладает колоссальным экономическим потенциалом, ресурсами, поэтому привлекательность союза достаточно высока. Даже такие страны дальнего зарубежья, как Турция, Египет и Вьетнам серьезно задумались над вступлением в ЕАЭС.

Страны Европейского Союза откровенно опасаются расширения влияния ЕАЭС, поскольку в него могут войти те постсоветские страны, на которые в том или ином качестве в Брюсселе рассчитывают. Именно для недопущения этого и была создана программа «Восточного партнерства».

Что касается США, то отношение в Вашингтоне к ЕАЭС неоднозначное. Вашингтон, как известно, считает, что мир по-прежнему остается однополярным, что американцы – его «архитекторы», которые ответственны за состояние мирового сообщества. Однако, объективно оценивая ситуацию, американские политики понимают, что ослабление позиций США налицо, что глобальный контроль осуществлять все труднее, что конкуренты укрепляются и подбираются к американским показателям все ближе. В первую очередь, речь идет, конечно, о Китае, ЕС и, отчасти, ЕАЭС. Исходя из этого понимания, Вашингтон пытается найти пути укрепления своих позиций. Чтобы сохранить гегемонию, американские стратеги разрабатывают различные геополитические и геоэкономические конструкции, которых очень много, они постоянно появляются, проходят обкатку и т.д.

Разрабатываются эти конструкции и схемы исходя из интересов, которые стоят за ведущими американскими партиями. В целом, мы хорошо знаем, что Республиканская партия, хотя и имеет в своем составе множество влиятельных групп, исходит из необходимости использования, в первую очередь, силы для достижения своих очень конкретных национальных интересов. Правда, надо оговориться, что чисто силового доминирования хотели только неоконсерваторы времен Дж. Буша-мл., но они со своей схемой быстро провалились, а остальные республиканцы рассчитывают на стабильность за счет использования баланса сил. Демократы же нацелены на вильсонский глобальный универсализм, на чисто экономическое лидерство (сила в их планах носит лишь «полицейский» характер), и современная модель глобализации – это их схема, разработанная в начале 1990-х гг. и продвигаемая сначала Б. Клинтоном, а теперь Б. Обамой.

Собственно, исходя из этого базового отличия двух конкурирующих партий в США, и формируется их отношение к ЕАЭС [2; 3; 5]. Так, республиканцы относятся к этому ИО с большой настороженностью, считают его основой для создания «влиятельной альтернативы» западному трансатлантическому торговому альянсу, о создании которого сейчас договариваются ЕС и США. Поэтому Москва, скорее всего, не остановится на ЕАЭС, а сделает все для создания более интегрированного Евразийского союза с элементами политического контроля.

Республиканцы полагают, что ЕАЭС – это не просто «попытка возрождения Советов». Географические планы этого проекта «намного грандиознее». Россия находится в центре десятка государств, которых не устраивают западные ценности, но которые президент Обама предлагает

всем как «само собой разумеющиеся». Эти страны «раздражает» то, что Запад контролирует международные институты, нормы, стандарты, накладывает санкции, карает и милует.

У этих стран не было организующего начала, но сейчас Россия стремится предложить им себя в качестве альтернативного лидера. Очень немногие страны могут производить необходимое количество оружия и энергии. Именно здесь на сцену выходит Россия, которая готова все это предложить. Например, большие армии Индии и Китая серьезно зависят от российских военных технологий. «Газпром» завершает крупную сделку на поставку газа в Китай, а «Роснефть» стремится заключить долгосрочный контракт с Индией на поставку нефти. И оба этих гигантских государства были среди 93 стран в ООН, которые не голосовали за непризнание крымского референдума, напоминают республиканские эксперты.

Последние демонстративные антизападные шаги Москвы во внешней политике привлекут целый список «стран-добровольцев» для такого проекта, считают республиканцы. Кроме Индии и Китая, в проект могут вступить Вьетнам, Сирия, Иран и Венесуэла. Симпатизируют Евразийскому союзу члены группы БРИКС, которая осудила обращение «Большой семерки» с Россией. Все эти страны потенциально заинтересованы в построении новой экономической системы, параллельной системе Запада.

Подобное экономическое партнерство будет не просто вторым пришествием «Движения неприсоединения». Вместе эти государства дадут более 20% мирового объема производства. Возможно, считают эксперты, этот новый союз создаст альтернативную резервную валюту, чтобы подорвать доминирующие западные международные финансовые институты. Наконец, тесное сотрудничество нового движения на основе ЕАЭС сулит превратиться в военный союз, который сможет противостоять сегодня очень рыхлой НАТО и зашедшей в тупик развития ЕС.

Укрепляет позиции Москвы в ее евразийском проекте и идеологический фактор, с помощью которого Москва стремится «разрушить» конкурента – Европейский союз. Кремль пытается построить политические отношения в Европе, в частности, с крайне правыми партиями Франции, Греции, Италии, Венгрии и других стран, которые разделяют «жесткость» «Единой России» в борьбе с меньшинствами. На майских 2014 г. выборах в Европарламент правые получили большую поддержку и сформировали «разрушительный», направленный против ЕС, пророссийский блок. Некоторые пророссийски настроенные политики уже открыто интересуются, смогут ли члены ЕС также присоединиться и к Евразийскому союзу.

В целом, считают республиканские политики и эксперты, ЕАЭС может стать «основой и стержнем» антизападного, антиамериканского глобального движения. Благодаря этому союзу Кремль получит

«долгожданное признание законной силы» и биполярный мир, который, как он настаивает, имеет большое значение для мировой стабильности.

Методы, которые республиканцы предлагают использовать против такого поворота событий, заключаются в том, чтобы оторвать как можно больше стран бывшего СССР от так называемой «евразийской авторитарной клептократии», например, в рамках той же программы Восточного партнерства, а также подорвать ключевые военные и энергетические возможности Москвы, что мы видим и осуществляется последние месяцы в форме санкций.

Правда, президент-демократ Б. Обама предпринимает такие шаги не очень последовательно и твердо (особенно это ощущалось до выборов в Конгресс 4 ноября), и это было связано с тем, что демократы не разделяют точку зрения республиканцев на характер и на будущее ЕАЭС. Они полагают, что эта структура будет не противопоставляться, а наоборот, сможет стать частью западного мира [1, 4, 6].

В основе такого видения демократов лежит их стратегия, нацеленная на создание уже в 2015 г. (т.е. до ухода Обамы) трансатлантической зоны свободной торговли (ЗСТ) или официально Трансатлантического торгово-инвестиционного партнерства с Европой (ТТИП). Опасаясь растущей конкуренции Китая и ЮВА, демократы в США считают, что продлить свою гегемонию Америка сможет только за счет создания огромного единого рынка с ЕС. Дело в том, что интеграционный потенциал ВТО практически исчерпан, минимальный таможенный порог в 3%, предписываемый ее правилами, достигнут, и он уже стал тормозить развитие Запада.

Поэтому следующим логичным шагом должно стать слияние двух ЗСТ – североамериканской НАФТА и ЕС, внутри которых нет никаких экономических барьеров вообще. Такое слияние позволит заметно повысить производительность труда в Трансатлантическом партнерстве, создать миллионы новых рабочих мест, увеличить ВВП на сотни миллиардов долл. Правда, многих европейцев настораживает то, что этот путь приведет к углублению подчиненного положения Европы, однако лидеры Европейского союза – те же А. Меркель и Ф. Оланд – полагают, что лучше подчиненное, но развитие, чем продолжающаяся стагнация, угрожающая развалом ЕС.

Естественно, что работа такого антикитайского блока будет намного эффективнее, если к нему будут подключены российские, т.е. евразийские ресурсы. Поэтому следующим логическим шагом, считают демократы (правда, не афишируя свое мнение), должна стать интеграция, т.е. создание зоны свободной торговли между ТТИП с ЕАЭС. Выступая на слушаниях в конгрессе и в американских мозговых центрах, эксперты и политики намекают, что такие переговоры с руководством ЕАЭС идут давно. Тем не менее, совершенно неожиданно прозвучало буквально на следующий день

после объявления очередного пакета санкций в отношении России предложение еврокомиссара Штефана Фюле о том, что «нам нужно начать переговоры по соглашению о свободной торговле между ЕС и Евразийским таможенным союзом России, Белоруссии и Казахстана». При этом еврокомиссар заявил, что рассчитывает, что в состав ЕАЭС войдут и другие страны бывшего СССР.

Таким образом, расчет делается на слияние теперь уже трех огромных блоков, внутри которых отсутствуют экономические барьеры. В результате будет создана ЗСТ, которая будет производить более 60% мирового ВВП и которая будет работать на базе американских торговых и производственных стандартов и правил. А если учесть, что Вашингтон в данный момент работает над созданием аналогичной зоны в ЮВА, ядром которой также будут США, то картина окружения и экономической изоляции Китая принимает вполне законченный вид.

В целом, мы видим, что отношение в США к ЕАЭС неоднозначное и диктуется интересами и стратегическими планами двух партий. Республиканцы считают Евразийский союз ядром формирующейся угрозы возрождения антизападного глобального полюса и в этом контексте требуют жестких акций, направленных на его ослабление, а также настаивают на наращивании военных мускулов самой Америки. Демократы, наоборот, считают евразийскую интеграцию под эгидой Москвы явлением положительным, как минимум, не выступают против него, рассчитывая использовать ЕАЭС для своих геоэкономических планов. Однако процесс реализации этих планов попал в цейтнот, у демократов осталось немного времени, ибо если они проиграют выборы 2016 г. (а это, практически, неизбежно), то республиканцы план создания глобальной ЗСТ наверняка начнут тормозить, а то и саботировать (что они, кстати, успешно делали во времена Буша-мл.).

Библиографический список

1. Bendavid N. EU, Kazakhstan Ink Cooperation Pact; Brussels Officials Stress Agreement Will Not Affect Relations With Russia // Wall Street Journal. October 9, 2014. P. 1.
2. Cohen A. Eastern Europe's Pivotal Moment: Association Agreement and Deep and Comprehensive Free Trade Area (DCFTA) for the European Union and the Eastern Partnership. Testimony before Europe and Eurasia Subcommittee, Committee on Foreign Relations. United States Senate. November 14, 2013. URL: www.foreign.senate.gov/imo/media/doc/Cohen_Testimony%20REVISED.pdf. (дата обращения: 12.09.2014).
3. Kramer D. There can be no 'win-win' //The Washington Post. December 12, 2014. P. 3.
4. Newman A. Putin: Key Player in the "New World Order" / New American. URL: www.thenewamerican.com/world-news/europe/item/19164-putin-key-player-in-the-new-world-order (дата обращения: 12.09.2014).

5. Sen. John McCain, R-Ariz., Delivers Remarks on Ukraine and U.S. Strategy at The Atlantic Council. December 19, 2013. URL: <http://www.highbeam.com/doc/1P3-3161417591.html> (дата обращения: 12.09.2014).
6. The Brookings Institution Holds a Discussion on Foreign Policy Recommendations for the President in 2014, January 27, 2014. URL: www.highbeam.com/doc/1P3-3192965601.html (дата обращения: 12.09.2014).

УДК 796.322-056.263(470.630)

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТЫ С ГЛУХИМИ СПОРТСМЕНАМИ (НА ПРИМЕРЕ ГАНДБОЛЬНОЙ КОМАНДЫ «DEAFSPORT СТАВРОПОЛЬЕ»)

Р.С. Данилов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: danilovrs@mail.ru

В статье анализируются проблемы, а так же опыт и перспективы работы со спортсменами, имеющими проблемы со слухом. Приводится аналитическая статистика выступлений команды сборной России на международной арене, а так же тенденции развития этого вида спорта, для глухих спортсменов в России.

Ключевые слова: спорт глухонемых, гандбол, проблемы развития спорта, сборная России, соревнования.

EXPERIENCE AND PROSPECTS OF WORKING WITH DEAF ATHLETES (FOR EXAMPLE HANDBALL TEAM "DEAFSPORT STAVROPOL")

R.S. Danilov

The article analyzes the problems as well as the experience and perspectives of work with athletes who have problems with hearing. Analytical statistics of performances of the national team of Russia in the international arena, as well as trends in the development of the sport for deaf athletes in Russia.

Key words: the deaf sports, handball, sport, team Russia, competitions.

Физическая культура – неотъемлемая часть жизни любого человека и лица с отклонениями в состоянии здоровья нуждаются в нём в большей степени.

Спорт также является мощным средством физической реабилитации, социальной адаптации и интеграции инвалидов по слуху. Сурдлимпийское движение уделяет большое внимание развитию массового спорта среди глухих, которое является мощным фундаментом для формирования спортивного резерва и обеспечения лидирующих позиций на

международной спортивной арене. Сурдлимпийский комитет России, созданный 25.10.2001 г., является полноправным членом CISS и EDSO и представляет в них спорт глухих в Российской Федерации [1].

В 2013 году произошло знаковое, на наш взгляд, событие – президентом Международного комитета спорта глухих был избран представитель России – Валерий Рухледев.

За всю историю участия в летних Сурдлимпийских играх сборная команда России неизменно занимала призовые места в неофициальном общекомандном зачете.

В текущем году XVIII зимние Сурдлимпийские игры, которые впервые прошли в России в г. Ханты-Мансийске с 28 марта по 5 апреля стали крупнейшим международным спортивным праздником глухих.

В соответствии с законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» Сурдлимпийский комитет России является субъектом физической культуры и спорта наравне с Олимпийским и Паралимпийским комитетами [2].

В настоящее время во Всероссийском реестре вид спорта – «спорт глухих», объединяет 262 спортивные дисциплины. По данным статистического отчета №3 Минспорта России – «Адаптивная физическая культура и спорт», на 1 января 2014 года на территории Российской Федерации количество лиц с нарушением слуха, занимающихся физкультурой и спортом составляет 61 521 человек, что на 16 530 человек больше, чем в 2010 г. При этом сохраняется динамика ежегодного увеличения количества занимающихся физкультурой и спортом [3].

Сегодня сурдлимпийское движение имеет развитие в 67 субъектах Российской Федерации. В 11 вузах страны ведется подготовка кадров с высшим профессиональным образованием, однако только в четырех созданы условия для получения образования инвалидам по слуху.

Серьезная работа по подготовке спортивного резерва по сурдлимпийским видам спорта ведется в специальных коррекционных школах-интернатах I и II видов для глухих и слабослышащих детей. В России насчитывается около 170 таких школ, где обучаются около 18000 учеников. По официальным сведениям, численность занимающихся физкультурой и спортом в этих учреждениях составляет более 11 000 учащихся. Это почти в два раза больше, чем в учреждениях дополнительного образования детей.

Необходимо отметить, что специальные коррекционные школы нуждаются в создании лучших условий для занятий адаптивной физической культурой и спортом, в особенности, путем привлечения квалифицированных кадров.

Актуальным остается вопрос нехватки квалифицированных тренеров, работающих именно с инвалидами по слуху. С другой стороны, имеются

трудности в дальнейшем трудоустройстве специалистов в сфере адаптивной физической культуры и спорта именно из числа глухих.

Развивать спорт глухих призваны СФСГ (спортивные федерации спорта глухих) однако федерацию надо зарегистрировать, и казалось бы – это не вызывает особых сложностей, однако это влечёт за собой финансовые вливания. Встаёт извечный вопрос о финансировании такого мероприятия и надеяться можно в большинстве случаев только на Всероссийское общество глухих.

Получить аккредитацию – так же является решаемой проблемой, однако это влечёт за собой следующий вопрос: кто возложит на себя эту функцию. Нужны сотрудники, а это значит, нужна зарплата. Следующий вопрос – кто профинансирует это мероприятие? Хорошо если поможет ВОГ. Необходимость помещения, вопрос так же решаемый, но с помощью всё той же организации.

Следующим сложным этапом в цепочке реализации этой программы – становится налаживание отношений с Минспортом. Однако после начала финансирования спортивных мероприятий в регионе, и в стране, встаёт вопрос зарплат специалистов и обслуживающего персонала. В ответе на вопрос откуда взять финансирование на эту статью расходов, опять, скорее всего стоит сетовать на помощь того же ВОГ?

Опыт работы с глухими спортсменами под руководством старшего тренера сборной России по гандболу (спорт глухих) Беляева И.В., четко показывает значимость не только административного ресурса федерации, но и взаимодействия межведомственных организаций так или иначе вовлечённых в сферу подготовки спортсменов, имеющих отклонение в состоянии здоровья.

В Европе и Мире в гандбол (спорт глухих) играют более 20-ти лет, однако в России этому виду спорта уделяется внимание лишь с относительно недавнего времени.

В России гандбол (спорт глухих) начал свое развитие с 2012 года. В Краснодаре первые занятия стали проводить с февраля, а в Ставрополе – с августа месяца. Уже в сентябре 2012 года состоялась первая матчевая встреча между командами Краснодара и Ставрополя, а в марте 2013 года в Ставрополе провели первый чемпионат России, в котором приняли участие 6 команд. Тенденция увеличения количества участников наблюдается ежегодно. В марте 2014 года в Астрахани прошел второй чемпионат России, в котором участвовало 7 команд. 2015 год отметился третьим чемпионатом России, с количеством 9 команд (Москва, Питер, Челябинск, Астрахань, Волгоград, Курган, Черкесск, Краснодар и Ставрополь) [4].

Статистика выступлений сборной команды по гандболу (спорт глухих), показывает компетентность тренерского и административного ресурсов, вовлечённых в работу с глухими спортсменами.

В 2013 году – на Сурдлимпийских играх, сборная России по гандболу заняла 5 место. Следующий год обозначился четвертым местом на первом чемпионате Мира. В 2015 году, сборная завоевала третье место на Золотом Кубке Дании.

С 2013 года, команда Ставрополя заявила и провела уже не один сезон в Первой лиге чемпионата России среди мужских команд «слышащих» (зона «юг»).

Практика реализации программы по физическому воспитанию и социальной адаптации людей с нарушением слуха в команде «DEAFSPORT Ставрополье», выявила главную на наш взгляд проблему – отсутствие специальной литературы по виду спорта, которая способствовала бы грамотному методическому подходу к тренировочному процессу, а так же развитию этого вида спорта.

Согласно особому подходу к занятиям с лицами с нарушением слуха, используются как различные технологии обучения, так и специальные средства, позволяющие повысить коммуникабельность всех участников тренировочного процесса. Использование интерактивных технологий и технических средств обучения, по мнению Беляева И.В., – является неотъемлемым фактором процесса как начальной подготовки, так и этапа спортивного совершенствования. Например, в отличие от слышащих спортсменов, наиболее сложными являются обучение и применение тактических схем в защите: 2х4, 3х3 и персональная защита. Отсутствие возможности подавать сигнал партнерам голосом, делает очень трудным применение этих тактических приемов.

В качестве повышения продуктивности тренировочного и соревновательного процесса, федерацией и руководством команды, были проработаны следующие условия и рекомендации:

1. В игровом зале установлены световые приборы (типа стробоскопов) за воротами и по центру за боковой линией.
2. Почти у всех проблемы с вестибулярным аппаратом, поэтому применение кувырков, вращений и других сложнокоординационных упражнений – нежелательно, поскольку у спортсменов в виду их особенностей, начинает кружиться голова и возможна потеря ориентации.
3. На тренировочных занятиях и официальных играх всех уровней применяются обычные свистки. Судейство проводится точно также, как и со слышащими спортсменами.
4. Судьям, обслуживающим игры, методически рекомендуется больше и четче применять жесты и не наказывать, если игрок после свистка продолжает выполнять действие. Как утверждает главный тренер команды «DEAFSPORT Ставрополье», за трехлетний период участия в соревнованиях различного уровня проблем по этому поводу не возникало.

5. Единственное отличие от международных правил игры с 2015 года – это возможность брать во время игры 4 тайм аута, по 2 в каждом периоде.
6. На официальных соревнованиях начиная от чемпионата России, чемпионатов Европы и Мира, Сурдлимпийских играх в зале должен находиться сурдпереводчик.

В анализе состояния проблем спорта глухих в целом в России, в настоящее время, способами по их устранению на наш взгляд могут служить следующие рекомендации:

1. более тесное взаимодействие региональных Министерств спорта и Федераций спорта глухих в плане финансирования, проведения соревнований и подготовки спортивных кадров;
2. развитие базовых видов спорта в субъектах РФ;
3. адаптация существующих спортивных сооружений под нужды спортсменов с нарушениями слуха;
4. проведение большего количества методической работы по повышению квалификации административного и тренерского персонала, работающего с инвалидами по слуху;
5. использование потенциала специальных образовательных учреждений по подготовке спортивного резерва;
6. расширение работы в медиа-пространстве и в издании методической литературы.

Библиографический список

1. История спорта глухих / Сурдлимпийский комитет России. URL: http://www.deafsport.ru/ru/rubric.sports_history.htm (дата обращения: 10.02.2015).
2. XVIII Сурдлимпийские зимние игры 2015. Ханты-Мансийск. Магнитогорск. Россия. URL: <http://ugra2015.com/ru/> (дата обращения: 06.04.2015)
3. Статистический отчет №3 Минспорта России URL: http://www.minsport.gov.ru/sport/physical-culture/forma3Afkna_2015.doc (дата обращения: 20.01.2015).
4. Второй чемпионат России по гандболу среди глухих URL: http://russianhandball.ru/men/news/42478/?sphrase_id=346262 (дата обращения: 08.04.2015).

РАЗДЕЛ 1. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БИЗНЕСА

УДК 159.9:35

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕГУЛЯЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

И.В. Бессонов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: bess047@mail.ru

Статья посвящена ценностному подходу к анализу регуляционных механизмов управленческой деятельности в условиях трансформации организационной культуры. В статье проведен теоретический анализ литературы по проблеме определения роли ценностных регуляторов в управленческой деятельности и организационной культуре предприятий в современных условиях.

Ключевые слова: Ценностный подход, организационная культура, организационная психология.

AXIOLOGICAL APPROACH TO ANALYSIS OF REGULATORY MECHANISMS OF MANAGEMENT ACTIVITY IN CONDITIONS OF ORGANIZATIONAL CULTURE TRANSFORMATION

I.V. Bessonov

Article is devoted to the axiological approach to analysis of management activity regulatory mechanisms in conditions of organizational culture transformation. In the article theoretical analysis of literature has been performed which based on problem of indentifying roles of axiological regulators in management activity and organizational culture of facilities under modern conditions.

Key words: axiological approach, organizational culture, organizational psychology.

Актуальность исследования. Разнообразные изменения в российской экономике требуют от предприятий постоянной трансформации организационной культуры. Россия пытается занять свое достойное место в мировой экономике. Тем не менее, относительно невысокий темп изменений, их противоречивый характер, а также низкая результативность предприятий обращают внимание на ряд проблем развития, обусловленных социально-психологическими проблемами неготовности менеджмента выйти на «мировой рынок». Устоявшаяся

организационная культура и система ценностей, лежащая в ее основе, не всегда отвечают требованиям быстро изменяющейся ситуации, а новая рыночная культура и соответствующая ей система ценностных регуляторов еще не сформировалась.

Целью данного теоретического анализа выступает определение роли ценностных регуляторов в управленческой деятельности и организационной культуре предприятий в современных условиях.

Объектом данного анализа является управленческая деятельность в условиях формирования организационной культуры и организационно-культурных изменений.

В качестве **предмета исследования** выступают ценностные регуляторы управленческой деятельности в современных условиях.

Среди различных научных представлений об организационной культуре могут быть выделены три основных подхода к осмыслению этого феномена: рационально-прагматический, феноменологический, психологический [1]. Рационально-прагматический подход к организационной культуре рассматривается в качестве одного из организационных ресурсов, который может быть использован менеджментом в целях улучшения производственных показателей и достижения долгосрочной эффективности предприятия. Если организационная культура окажется неэффективной, то в случае необходимости может быть изменена лидерами сознательным, целерациональным способом. В рамках феноменологического направления, организационная культура трактуется как сущность организации, а не ее атрибут, и представляет собой социокультурное образование, систему ценностей и представлений, задающих рамки индивидуального поведения работников и деятельности организации в целом. Тем самым, организационная культура обеспечивает конвенционально-согласованное восприятие реальности и соответствующее ему групповое поведение людей. Сторонники феноменологического направления в теории организаций не отрицают возможности трансформации организационной культуры, однако, в силу ее макрокультурного происхождения, прямое управление организационной культурой затруднено. Более того, она сама детерминирует парадигму управления. Феноменологический подход предполагает эволюционный, пролонгированный во времени процесс организационных изменений. В рамках психологического подхода рассматривают механизмы поведения индивида в организации конкретной организационной культуры, индивидуальных качеств, черт характера, а также типичных механизмов психологических мотиваций. Предметом исследования при психологическом подходе являются такие факторы поведения, как цели, ценностные ориентации, нормы, мотивы, интересы, желания, воля и другие черты сотрудников, особенно руководителей.

Одним из ключевых факторов, влияющих на концепцию управления, является система ценностей менеджеров. Являясь не только носителями, но и трансляторами определенной культурной программы, лидеры, вступая во взаимодействие с другими участниками организационно – управленческого процесса, реализуют эту программу, тем самым оказывая непосредственное влияние на формирование соответствующего типа организационной культуры.

Наряду с категорией ценности в социально-психологической литературе активно используются ряд других взаимосвязанных, но не тождественных понятий: «социальные ценности», «личностные ценности», «ценностные ориентации». Перечисленные дефиниции могут быть определены как три формы существования ценностей, отличающиеся механизмами формирования и переходящие одна в другую (Д.А. Леонтьев). Социокультурные ценности, выработанные общественным сознанием и закрепленные в той или иной культуре в качестве представлений о «должном» (приоритетных целях и социально одобряемых способах их достижения или представлений о желаемом типе социальной системы, согласно теоретическим положениям Т. Парсонса), принимаются индивидом в процессе социализации и начинают выступать в форме личностных ценностей. Осознанные личностные ценности отображаются в сознании субъекта в виде ценностных ориентаций, как направленности его личности на определенные ценности. Вместе с тем структура ценностей личности лишь в определенной мере отражает структуру социальных ценностей. Любая общезначимая ценность становится значимой для индивида только в контексте его собственного социального опыта. В результате в каждой личности формируется социально-типическое и индивидуальное, влияющее на специфику поведения и результаты деятельности человека.

Личностные ценности как индивидуальные корреляты надиндивидуальных социальных ценностей не всегда в полной мере осознаются субъектом и достигают уровня сознания в результате специфической внутренней деятельности – рефлексии. Тем не менее, будучи укорененными в структуре личности, они обладают «действенной силой», выступают в качестве регуляторов деятельности субъекта вне зависимости от степени их осознанности. Ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях по мнению большинства авторов (Б.Г. Ананьев, О.Г. Дробницкий, Д.А. Леонтьев, Е.А. Подольская и др.), в наибольшей степени связаны с управлением поведением как осознанным действием, не всегда соответствуют реально значимым ценностям и наиболее удалены от реального поведения (Д.А. Леонтьев, И.М. Попова).

Подразделение ценностей на «знаемые» (не имеющие реального личностного смысла и побудительной силы) и «действующие» (Г. Олпорт,

К. Роджерс, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Насиновская и др.), позволяет объяснить возможное рассогласование между декларируемыми ценностями и реальным поведением индивида. Степень совпадения систем «знаемых» и «действующих» ценностей может быть различной: от полного совпадения до полного несовпадения. В случае расхождения, полного или частичного, между этими системами, публично декларируемые ценности, определяющие вербальное поведение индивида, могут не соответствовать его фактическому поведению.

На основе теоретического анализа концептуальных и методологических подходов к изучению ценностей можно определить понятие «ценностные регуляторы» как не всегда осознаваемые интериоризированные и укорененные в структуре личности социокультурные и, в частности, профессиональные ценности, выступающие в форме активирующей, задающей общие ориентиры и определяющей границы социально допустимого действия инстанции. Показателем того, что ценность выполняет свою регулирующую функцию, является деятельность, направленная на ее практическую реализацию. В противном случае, по нашему мнению, необходимо говорить о «знаемых» ценностях, остающихся на уровне представлений субъекта о собственных ценностях и несводимых к реально действующим ценностным регуляторам.

Преобладающие в обществе ценности, являются ядром любой культуры, фундаментальными духовными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, во многом предопределяя перспективу социально-экономического развития общества.

Интересно также проследить развитие ценностного подхода в западной теории управления. Зарождение в западной теории управления новой школы «человеческих отношений» было обусловлено плохими условиями труда, и невозможностью обучения и квалифицированному росту кадров. Здесь мы можем выделить такие имена как: Э. Мэйо, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, Д. Мак-Клеланд, К. Арджарис, Р. Лайкерт, Ф. Херцберг, В. Врум.

Предпосылками к пониманию ценностных регуляций управления можно считать «хотторнский эксперимент». Социальные и социально – психологические исследования, проведенные на заводах электромеханической компании «Вестерн Электрик», привели к образованию чикагской школы управления. Проведенная эмпирическая работа позволила Мэйо выдвинуть постулат о том, что в процессе управления важны знание и учет таких регуляторов социально – трудового поведения личности, как потребности, установки, ценности и ценностные ориентации, так как они непосредственным образом влияют на отношение работника к труду, определяют его самооценку, солидарность и идентификацию с конкретным трудовым коллективом.

А. Маслоу в 50-60 годы XX века формирует свою иерархическую «пирамиду потребностей» где выстраивает механику развития и изменения человеческих потребностей. Данная теория выявила необходимость не только материальной мотивации рабочих, но и творческой самореализации человека.

Далее следует отметить Д. Мак-Грегора, которому удается связать цели организации, менеджеров и рядовых рабочих. Принятие работником целей организации и достижение этих целей будет выполнять функцию вознаграждения.

Так если обобщить все мотивационные подходы к управлению и рассмотреть их через призму ценностного подхода, важно отметить, что в них стремление к достижению и реализации ценности рассматривается как потребность индивида и/или группы. В свою очередь потребность может быть интерпретирована в качестве ценности.

П. Друкер рассматривал менеджмент в качестве ведущего института постиндустриального общества, идеалы, ценности, цели и нормы поведения которого распространяются далеко за рамки его институциональной среды. Носителями ценностей данного института являются его институциональные агенты – менеджеры, роль которых в управлении П. Друкер склонен был отождествлять с самой организацией: «Предприятие может что-то решать и что-то производить лишь в той мере, в какой в этих процессах будут участвовать его менеджеры – само по себе предприятие не может работать эффективно» [2, с. 7]. Именно менеджеры являются создателями не только новых рынков, но и новых потребителей. Цель их деятельности – создание добавленной стоимости товара, выше стоимости тех ресурсов, что были потрачены на его производство. Управление «знаниями» и включение знаний не только в процесс оптимизации системы управления, но и в сам товар способствует внутренней и внешней капитализации компании. Следовательно, придерживаясь концепции П. Друкера, можно сделать вывод о возможности переноса организационных ценностей, вырабатываемых и воспроизводимых руководством во внешнюю среду социальной организации.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что ключевым фактором в концепции управления является система ценностей менеджеров. Менеджеры являются носителями и ретрансляторами определенной культурной программы и, взаимодействуя с окружающими через управленческий процесс, оказывают непосредственное влияние на организационную культуру.

Библиографический список

1. Лебедева Н.Ю., Широнина Е.М. Методологические вопросы изучения организационной культуры // Фундаментальные исследования. 2012. № 9–3. С. 729-733.

2. Drucker P. The Practice of Management. New York: Harper and Row, 1954.
3. Белинская Е.П. Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001. 301 с.
4. Занковский А.Н. Анализ базовых «координат» организационных культур: когнитивные репрезентации организационных понятий в сознании российских и японских менеджеров // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №3. С. 26-36.
5. Захарова Л.Н. Психологические стереотипы в управлении как барьеры социально-экономического развития России: пути воспроизведения и преодоления // Общественная мысль / Под ред. В. Никонова, А. Владиславлева. М.: Форум. 2007. С. 118-132.
6. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.
7. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // О социальных системах; под общ. ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект, 2002. 832 с. С. 75-95.

УДК 316.6 ББК 88.5

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЗНЕС-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.С. Вовна

Высшая школа экономики, Россия

E-mail: ovovna@hse.ru

Цель статьи – дать общую характеристику процесса самоопределения личности в бизнесе, с учетом психологической функциональной структуры бизнеса как деятельности. Субъектность рассматривается в качестве интегрального качества личности, определяющего характер и успех самоопределения.

Ключевые слова: самоопределение, бизнес, психологическая структура деятельности, функциональная структура деятельности, субъектность.

SELF-IDENTITY PROCESSES IN BUSINESS

O.S. Vovna

The purpose of this paper is to describe the general features of self-identity process in business, taking into account the psychological and functional structure of business activities. “Subjectivity” is considered as an integral personality trait that determines the nature and success of self-identity processes.

Key words: self-determination, self-identity, business, psychological business analysis, functional psychological structure of activities, subjectivity.

Самоопределение личности – процесс многоплановый и противоречивый, детерминированный условиями жизни, социальными, экономическими, профессиональными отношениями [1, с. 4; 2].

Самоопределение выступает как предмет анализа на различных уровнях: психологическом, социально-психологическом, социологическом [1, с. 8]. На психологическом уровне анализируется сама деятельность, ее функциональная структура [1, с. 8] и индивидуальные свойства субъекта деятельности.

Бизнес как среда самоопределения выступает существенным фактором социализации [1, с. 8]. Как деятельность, бизнес представляет собой сложноорганизованную систему и включает разнообразный спектр деятельностей и профессий [3, с. 33; 4, с. 47]. Каждый тип бизнеса обладает спецификой бизнес процессов, целей деятельности, характером функциональных задач, которые откладывают отпечаток на требования, предъявляемые субъектам бизнеса. Тем не менее, важно охарактеризовать общие особенности бизнеса как деятельности и выделить базовые субъектные качества, обеспечивающие эффективность самоопределения.

Установление содержания функциональных задач деятельности, которые ставятся самим субъектом (или перед ним) в профессиональной деятельности, а также определение базовых субъектных качеств, обеспечивающих эффективность деятельности, обосновывается с позиций психологической теории деятельности, конкретно, с позиций психологической функциональной системы деятельности [5, с. 287], которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности.

На основе данной универсальной модели, комплекс функциональных задач любой деятельности представлен в виде следующих блоков: мотивация, личностный смысл деятельности, целеполагание, отражение объективных и субъективных условий деятельности, нормативные условия деятельности, принятие решений, программа деятельности, индивидуальные качества субъекта, отражение действий и результатов. Когда мы говорим о самоопределении личности, осуществляющей некоторую конкретную деятельность, (в данном случае бизнес-деятельность), закономерно рассмотреть природу феномена с учетом особенностей и функциональной структуры этой деятельности.

Самоопределение относительно собственных способностей и возможностей. Самоопределение относительно своих способностей позволяет человеку развиваться в той деятельности, в которой он сможет достичь наибольших результатов. Совершенствование имеющихся способностей позволяет открывать новые области для развития, приобретать такие навыки и знания, которые помогают раскрыть сильные стороны в полном объеме. Данный вопрос самоопределения лежит вне системы деятельности, поскольку в некоторой степени предшествует выбору самой деятельности, и, в то же время, пронизывает всю деятельность на протяжении жизни человека. Ответ на вопрос «*Каковы мои сильные стороны?*» чрезвычайно важен для определения субъектом

направления осуществляемой деятельности, поиск ответа на него требует постоянного контакта с окружающей средой и обратной связи от социального окружения.

Самоопределение относительно собственной мотивации. Ключевые вопросы определения собственной мотивации: «*Каковы мои потребности (материальные, духовные и социальные)?*», «*Что дарит мне удовлетворение от работы?*». Высокий уровень осознанности субъектом бизнеса своих потребностей позволяет ставить сознательные цели, задает критерии для принятия решения и развивает способность к осознанию намерений собственных действий. В свою очередь рефлексия намерений действий позволяет субъекту бизнеса не только лучше понять себя, но и повышает качество взаимоотношений с окружающими, что есть необходимое условие для повышения эффективности любой организаций.

Определение личностного смысла деятельности. Самоопределение предполагает не только самореализацию в деятельности, но и способность находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни. Смысл во многом определяет сущность самоопределения, которая связана как с поиском и нахождением личностного смысла в своей жизни, выбираемом деле, так и в самом процессе самоопределения. Каждый человек проходит свои пути самоопределения, поскольку этот процесс заложен в самой человеческой природе [1, с. 13].

Осознание личностного смысла деятельности находит отражение в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом [5, с. 23]. Результат всякой профессиональной деятельности оценивается с позиции его значения для общества, но в большинстве случаев личностный смысл деятельности и ее общественное значение различны. Для субъектов, создающих бизнес, данный вопрос не может оставаться без внимания, поскольку сама суть бизнеса ставит задачу производства потребительской ценности для общества.

Непринятие субъектами бизнеса результата своей деятельности как лично значимого, ориентация только на избранные параметры деятельности, например, прибыль, власть или победа над конкурентами, несет в себе опасность возникновения негативных последствий для личности, для функционирования всей организации, а также для развития общества.

Личностный смысл деятельности осознается субъектом при поиске ответов на вопросы: «*Зачем я занимаюсь этой деятельностью?*», «*Какое значение имеет моя деятельность?*», «*Для кого я работаю?*», «*Какую пользу я приношу обществу?*».

Самоопределение относительно собственных ценностей. Определенность ценностей задает дополнительный критерий для принятия сложных решений в неопределенных, противоречивых и динамичных условиях бизнеса. Ценности субъекта бизнеса являются определяющим

критерием для проверки степени соответствия ценностям выбранной им организации (если речь идет о наемном работнике) и для формирования собственно организационных ценностей (если речь идет о создателе бизнеса).

Целевое самоопределение. Вопросы самоопределения субъекта бизнес деятельности встроены в процесс целеполагания: «*Какова моя личная цель?*», «*Как соотносятся мои цели и цели организации, которую я выбрал?*», «*Как я должен сформулировать цель перед подчиненными, для того чтобы они ее поняли и приняли?*», «*Что я могу сделать для того, чтобы цели моей организации стали целями сотрудников?*». Целевое самоопределение пронизывает всю жизнь организации: от формулировки общей цели создания организации до постановки конкретных ежегодных, квартальных, ежедневных целей. Уровень качества поставленных целей залог эффективности организации, ведь именно по достижениям целей оценивают результат.

Самоопределение в действиях по отношению к окружающей среде. Субъект бизнеса постоянно находится во взаимодействии с окружающей средой, ему необходимо предпринимать большое количество действий в динамичных, а порой жестких условиях. Субъект бизнеса должен определить свои действия в ответ на запросы специфических условий среды. Выбор действий сопряжен с вопросами: «*Что требует от меня окружающая среда?*», «*Каким образом я могу максимально ответить на имеющиеся потребности, с учетом моих способностей, характера работы и ценностей?*».

Определение принципов для принятия решений. «*Каковы главные критерии для принятия решения?*». Процессы принятия решений основа функционирования бизнес организаций. Для каждого субъекта для принятия решения необходимо осознаваемое определение сути бизнеса, и субъективное видение образа своего предприятия, дела. Если сама компания, т.е. ее менеджмент, не продумала ответ на этот вопрос, то все специалисты, принимающие решения, на всех уровнях организации будут принимать решения и действовать на основе различных, несовместимых и конфликтующих теорий бизнеса [6, с. 98; 7, с. 167]. Они будут двигаться в совершенно разных направлениях, сами того не осознавая. Более того, они будут принимать решения и действовать на основе ложных теорий бизнеса, ведущих организацию в совершенно разных направлениях [6, с. 98].

Самоопределение относительно способов выполнения своей работы. Осознание субъектом бизнеса собственных способов выполнения работы так же важно, как и определение своих способностей. Самоопределение в этих двух областях позволяет человеку совместить воедино внешние требования деятельности и собственные способности, найти себя в какой-либо сфере. Когда человек использует приемы, получающиеся у него

лучше всего, и при этом занимается делом, получающимся лучше всего, он способен достигнуть наибольших результатов и оставаться в гармонии с самим собой. Два наиболее важных вопроса для данного самоопределения: *«Каким образом я работаю?»*, *«Какие способы выполнения работы получают у меня лучшие всего?»*.

Основные проблемы самоопределения представляют собой разрешение когнитивных, ценностно-смысловых, а также ролевых противоречий личности, связанных с психологическими особенностями деятельности: содержательная многоплановость и целевая сложность, неопределенность и противоречивость бизнес-деятельности, гипердинамичное развитие и функционирование бизнеса, постоянные изменения условий среды и нормативных условий деятельности. Проблема самоопределения может создавать развивающую ситуацию для личности, либо задавать условия профессионального или личностного кризиса.

Особенности и успешность самоопределения определяются личностными свойствами и качествами субъектов самоопределения. Выделяется множество свойств личности, как наиболее значимых для самоопределения: активность, осознанность, жизнотворчество, интегративность, оптимизм, наличие гуманистических установок, независимость (автономность), ответственность, склонность к риску, стойкость, понимание собственной изменчивости во времени [8, с. 10-11]. Дополнительно как значимые отмечаются такие свойства: целенаправленность, заинтересованность (мотивированность), способность к рефлексии и социальной децентрации.

В качестве компонентов самоопределения в профессиональной среде Ивановой Н.Л., Степанищевой А.Н. в исследовании особенностей вхождения человека в бизнес, были выделены мотивы, как внутренние побуждения человека к данной деятельности, и профессионально-важные качества. При оценивании себя как профессионала человек в бизнесе определяет свою роль, отвечает на внутренние вопросы о миссии, направлении, высшей идеи своего бизнеса. Принятие решений, ответственность за принимаемое решение, право выбора, возможность осознания оценки и коррекции вырабатываемых решений. Особенность бизнес деятельности заключается в интеграции многих профессий в одну и, следовательно, субъекту бизнеса приходится овладевать несколькими наборами профессионально-важных качеств и умений. Отмечено, что определяющим звеном для достижения успеха в бизнесе является постоянный самоанализ и самосовершенствование [9, с. 29].

Несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных индивидуальным качествам субъектов самоопределения, иерархически организованная структура личностных свойств, детерминирующая самоопределение отсутствует, что представляет сложности для концептуального понимания феномена и его исследования. В данной

статье в качестве интегрального качества личности, определяющего характер и успех самоопределения рассматривается понятие субъектности, разработанное в отечественной психологии.

С позиций психологической теории деятельности, субъектность заключается в способности противостоять внешним воздействиям, сохраняя субъективность поведения [10, с. 145]. Субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении [10, с. 145]. Сущность субъектности заключается в формировании своей позиции и противодействие навязыванию чужой точки зрения (воли, желаний) [10, с. 145]. Согласно В.Д. Шадрикову, в формировании своей позиции, своего отношения к внешней среде лежат, прежде всего, мотивы (желания, убеждения, установки, мировоззрения и др.), которые преломляются через внешние условия и выливаются в программы поведения. Оценка мотивов, внешних условий происходит в процессах принятия решения, формирования представления о желаемом, программах его достижения, эффективность которых определяется способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутреннего самоконтроля [10, с. 145]. Субъектность характеризуется тем, что субъект знает, что он желает и как этого достичь [10, с. 145]. Субъектность как интегральное свойство включает в себя мотивы, внутреннюю свободу, способности субъекта (интеллект), рефлексии, неуязвимость, аргументированную убежденность в правильности своей позиции [10, с. 146].

Следует отметить, что идея самоопределения личности как интегрального компонента бизнес-деятельности и рассмотрение субъектности как качества обеспечивающего успех самоопределения требует дальнейшего изучения и осмысления.

Библиографический список

1. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: монография // М.-Ярославль: Изд-во: МАПН «Аверс-Плюс», 2007.
2. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности // Ярославль: МАПН–ЯрГУ. 2003.
3. Иванова Н.Л., Михайлова Е.В., Штроо В. А. Введение в психологию бизнеса // М.: Изд. Дом ГУ-ВШЭ, 2007.
4. Емельянов Е.Н., Поварницына С.Е. Психология бизнеса. М.: Армада, 1998.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебн. пособие // М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
6. Друкер П.Ф. Менеджмент: задачи, обязанности, практика. М.: Издательский дом Вильямс, 2008.
7. Друкер П.Ф., Джозеф А. Макьярелло // Менеджмент. М.: Издательский дом «Вильямс», 2011.
8. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта // Психологический журнал. 2008. Т.29. №.2. С. 5-15.

9. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: проблемы и модели исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. М., 2011. С. 28-39.
10. Шадриков В.Д. Психология профессиональных способностей. 2010.

УДК 316.6:316.77

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИНТЕГРИРОВАННОСТИ
ВОЗРАСТНОГО ПЕРСОНАЛА
В КОРПОРАТИВНУЮ КУЛЬТУРУ**

О.В. Воробьева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: oxana.vorobjeva@metlife.ru

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы интеграции возрастного персонала в корпоративную культуру через принятие ценностей руководителя и миссии компании. Обсуждаются аспекты интеграции возрастного персонала на основе ордерного подхода.

Ключевые слова: корпоративная культура, интеграция, возрастной персонал, ордерный подход.

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTEGRATION
OF THE AGE PERSONNEL IN CORPORATE CULTURE**

O.V. Vorobeva

Article is devoted to a theoretical case study of integration of the age personnel into corporate culture through acceptance of values of the head and mission of the company. Aspects of integration of the age personnel on the basis of order approach are discussed.

Key words: corporate culture, integration, age personnel, order approach.

Большинство организаций имеют формализованные описания своей корпоративной культуры, включающие миссию, ценности и цели. Это определяет актуальность решения задачи формирования приверженности персонала декларируемой организационной культуре, интеграции персонала в ее ценностно-смысловое пространство. Предпосылками данных процессов стали активная интеграция российского бизнеса в мировую экономику, создание совместных предприятий, открытие дочерних компаний, привлечение к управлению российскими компаниями экспатов, которые внедряют свои стандарты. Организации, использующие единые ценности и нормы поведения, с большей долей могут

гарантировать, что сотрудники придерживаются единого стандарта работы, принимают правильные решения в рамках корпоративных норм, сохраняют репутацию компании. Еще одним фактором растущего интереса к управлению корпоративной культурой в России явилось то, что сотрудники крупных иностранных компаний, начавшие свою трудовую деятельность в конце девяностых – в начале двухтысячных годов, в дальнейшем развивали свою карьеру на локальных рынках и переносили элементы корпоративной культуры в самостоятельно созданные предприятия малого и среднего бизнеса. Корпоративная культура, корпоративный дух сегодня уже не воспринимаются, как навязанные и чужеродные компоненты объединения людей. Крупные корпорации и небольшие коллективы стараются сразу, уже на этапе собеседования с кандидатом оценить, насколько ценности компании близки кандидату, чтобы отсеять тех, кто не соответствует ожиданиям и стандартам.

Интегрированность в корпоративную культуру – важный элемент принятия сотрудниками миссии и глобальных целей организации. В кризисные периоды в экономике корпоративная культура, наряду с другими действиями руководителей предприятия, помогает поддерживать бодрость духа сотрудников, а также объединяет сотрудников, работающих в разных подразделениях, в разных городах, а иногда и странах, вовлекая их в дела компании. Корпоративная культура создает ощущение единства за счет соблюдения единых правил, стандартов, норм поведения и использования атрибутов корпоративной принадлежности (символики, единого стиля общения с клиентами и фирменных знаков отличия). Культура очерчивает границу между компанией и конкурентами. Это поддерживает лояльность к компании, приверженность, помогает сохранить наиболее преданных сотрудников и отсеять на этапе интервьюирования кандидатов с иными ценностями и противоречащим видением целей и задач.

Цель данного анализа – сформулировать проблему интегрированности возрастного персонала в корпоративную культуру. В рамках поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать существующие представления об организационной культуре в рамках ордерного подхода.
2. Проанализировать проблему возрастного персонала через анализ восприятия кандидатов зрелого возраста руководителем, управленческой командой, кадровой службой, а также включенность действующих сотрудников в корпоративную культуру.

Позиционирование современных корпораций в рекламно-информационных материалах

Анализ официальных сайтов, рекламных роликов и печатных материалов показывает, что большинство компаний позиционируют себя

как молодых, энергичных, бодрых, динамичных, лидеров позитивных изменений в отрасли. Реклама компаний гласит: «Мы те, кто придает ускорение внутренним процессам, мы ориентированные на результат; мы те, кто делает жизнь ярче и поэтому приветствуем эксперименты, чудачества и любознательность» [1]. Например, Азбука корпоративной культуры МТС декларирует: «Стиль работы в МТС очень динамичный. Это приключение, которое требует от нас максимум того, на что мы способны. И даже больше. Но игра того стоит» [1]. Есть компании, которые ориентируются на другие лозунги: «Мы ориентированы на надежность, стабильность, первоклассное качество услуг и на клиента. Наш успех достигается только благодаря людям. Максимальный вклад при максимальной отдаче. Мы за профессионализм и высокий уровень этики ведения бизнеса» [2]. По-разному позиционируя себя на рынке, компании обращаются к разным категориям клиентов и потенциальных сотрудников. Здесь есть корреляция с термином «возрастной персонал», который введен в название статьи. С одной стороны компании обозначают себя как лояльных по отношению к возрастным ограничениям, например, кадровые специалисты говорят о том, что никто не может быть ограничен в трудовых правах и свободах или получать какие-либо преимущества в зависимости от возраста, с другой, есть исследования, противоречащие этим данным. Например, по данным материалов сервиса «Яндекс. Работа» – это агрегатор вакансий, в котором собраны объявления более чем 100 сайтов, в июне 2011 года на Яндексе было доступно и проанализировано более полумиллиона актуальных предложений о работе от более чем ста тысяч работодателей, также в исследовании использована статистика Фонда «Общественное Мнение» (ФОМ) и службы государственной статистики Росстата.

В исследованиях отмечают, что в каждой третьей вакансии указаны ограничения по возрасту кандидатов. Самый большой выбор у тридцатилетних соискателей – в этом возрасте формально доступны более 90% всех объявлений с ограничениями по возрасту. Больше всего молодых людей требуется в маркетинге, торговле, рекламе. Люди старше 45 лет чаще всего нужны как помощники по хозяйству и няни [3].

Эти данные подтверждает опрос директоров по персоналу 150 крупных российских компаний, проведенный в первом квартале 2012 года компанией IBS совместно с НИИ ВШЭ выявил, что российский бизнес сейчас более всего обеспокоен нехваткой работников, которая напрямую связана со старением персонала: этот фактор респонденты упоминали чаще всего, в 38% случаев [4].

При этом, если человек в возрасте 36 лет и старше имеет работу, это не означает, что проблемы возрастного персонала его не коснутся. Продвижение по карьерной лестнице, новые возможности, профессиональное развитие несколько замедляется.

В связи с этим появилось предположение, что люди, соответствующие второму зрелому и пожилому возрасту, не только менее востребованы и ограничены в своем выборе места работы, но имеют большие шансы в торможении карьеры. Немаловажным фактором в этом ограничении являются негативные установки относительно возможностей людей этого возрастного диапазона со стороны руководителей организации, корпорации как носителей корпоративной культуры.

Определения корпоративной и организационной культуры и важность интегрированности в корпоративную культуру

Для понимания существующей ситуации имеет смысл обратиться к определению корпоративной и организационной культуры у разных исследователей. Интерес к изучению организационной и корпоративной культуры, как к механизму, обеспечивающему эффективность предприятия, возник в восьмидесятые годы двадцатого века. Как менеджеры, так и бизнес-консультанты пришли к выводу, что корпоративная культура оказывает влияние на производственные показатели работников. А внимание психологов, социологов направлено на изучение социальных факторов и серьезные позитивные эффекты, которые вызывает корпоративная культура в сфере профессиональной деятельности. С момента появления интереса к организационной и корпоративной культуре ее изучали также антропологи, экономисты, культурологи, специалисты по менеджменту и теории организации, бизнес-журналисты, а также специалисты по организационно-управленческому консультированию. Описание организационной и корпоративной культуры специалистами по социальной психологии и психологии труда в первую очередь ориентируются на связь культуры и человека.

Э. Шейн определяет организационную культуру как «комплекс базовых предположений изобретенный, обнаруженный или разработанный группой, совокупность моделей поведения, которые приобретены организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, показавшие свою эффективность и разделяемые большинством членов организации» [5]. Т.Ю. Базаров пишет, что организационная культура – это сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемый всеми членами конкретной организации и задающий общие рамки поведения, принимаемые большей частью организации. Проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения. Регламентирует поведение человека и дает возможность прогнозировать его поведение в критических ситуациях [5]. При анализе определений феномена организационная культура у различных авторов обращает на себя внимание использование слов связанных с понятием порядка: регламент, рамки поведения, комплекс, совокупность норм и правил и т.д.

Это позволяет в дальнейшем опираться на определение организационной культуры Л.Н. Аксеновской: «Организационная культура – это сложный социально-психологический порядок организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемыми системами этических смыслов участников взаимодействия» [6, с. 240, 324]. Л.Н. Аксеновская формулирует ордерное понимание организационной культуры через взаимосвязь понятий «порядок» и «этика» и выделяет три ключевых концепта: человек, взаимодействие, культура. Организационная культура всегда основывается на взаимодействии людей, формирующих видение будущего и морально-этические ценности коллектива.

Подтверждение идеи о том, что корпоративная культура – это отражение видения и целей руководителя, который формирует свой бизнес вовлекая в него команду, мы находим в трудах А.Н. Занковского: «Чаще всего в компаниях формируется культура, в которой воплощаются ценности и стиль поведения их лидеров. В этом контексте организационная культура может быть определена как совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации» [7]. При этом важным моментом является вовлеченность членов организации в корпоративную культуру через разделяемые ценности. Это позволяет сотрудникам ощущать границы своей организационной принадлежности. Корпоративная культура позволяет идентифицировать работнику себя с организацией и противопоставлять себя конкурентам по принципу «мы – они». Этот принцип сформулирован Л.Н. Аксеновской: «корпоративная культура – это одна из двух составляющих организационной культуры, как социально психологического феномена, которая выражает себя в артикуляции (осознании и обозначении) выживания и реализации своих интересов, как предельной цели существования организации, в оценке внешней среды как конкурентной и которая характеризуется одновременно закрытостью и демонстративностью, как результатами завершенности в основном мифотворческого процесса внутри организации» [8].

Все факторы вовлеченности персонала условно можно разделить на три основных группы: связанные с личностью руководителя, а в дальнейшем управленческой команды, с брендом компании, а также с индивидуальными условиями труда и атмосферой на рабочем месте. Воздействуя на каждую из областей, организации могут добиваться роста производительности труда сотрудников. При этом лидер организации должен уделять внимание собственному развитию через сотеринг (ордерную технологию менеджерской терапии), коучинг, использование дистанционного обучения, обучение в команде и самообучение. А в

дальнейшем экстраполировать навыки, вначале на управленческую команду, затем на весь коллектив.

Подбирая коллектив единомышленников, создавая среду, в которой команда разделяет видение компании, вовлекая в процесс создания собственной корпоративной культуры, увлекая своим эмоциональным настроем, руководитель создает фундамент своей организации. На российском рынке есть компании, в которых работе с вовлеченностью персонала уделяется особое внимание. Например, ежегодно проходит опрос по вовлеченности сотрудников. Специалисты кадровых служб просят сотрудников анонимно оценить руководство компании, карьерные перспективы, возможности обучения и развития, бизнес-процессы, условия труда, описать картину целостности, культуры и этики компании, а также высказать свои пожелания и предложения по улучшению работы. Результаты опроса консолидируются и анализируются опытными консалтинговыми компаниями, нередко к анализу привлекаются независимые консалтинговые компании, изучающие влияние культуры на результаты бизнеса и его риски. По итогам компании составляет план мероприятий для повышения вовлеченности, которые реализуются в последующий период. Системная работа с вовлеченностью персонала позволяет таким компаниям поддерживать высокий интерес к труду и лояльность сотрудников на самом высоком уровне.

Анализ вовлеченности возрастного персонала в корпоративную культуру

Вместе с тем на разных этапах своего личностного и профессионального развития, под влиянием внешних факторов и внутреннего роста один и тот же человек может даже в рамках одной корпорации показывать изменение отношения к миссии компании и установкам руководства. Как влияет ли возраст сотрудника на восприятие корпоративной культуры и ее принятие также будет заявленным вопросом исследований.

В современной науке нет единой общепринятой классификации периодов роста и развития и их возрастных границ. Но предлагается схема, выделяющая мужчин 36-60 лет и женщин 36-55 лет в зрелый возраст II периода, а женщин 56-74 лет и мужчин 61-74 лет в группу «пожилого возраста» [9, с. 242]. В определение возрастного персонала, если следовать данной классификации, попадают люди второго периода зрелого возраста и пожилого. Или мы можем характеризовать их, как людей поколения X и поколения Бэби-буммеров, согласно теории поколений, созданной Н. Хоувом и В. Штраусом.

Для каждого возрастного периода характерны специфические особенности. Продолжительность отдельных возрастных периодов в значительной степени изменчива. Хронологические рамки возраста и его характеристики определяются в первую очередь социальными факторами.

Е.Ф. Рыбалко отмечает, что «возрастные пределы взрослости определяются комплексом социальных и биологических причин и зависят от конкретных социально-экономических условий индивидуального развития человека. Поэтому в настоящее время границы этого периода в условиях нашего общества составляют 17-18 лет – нижняя и 55 – для женщин, 60 лет – для мужчин – верхняя. Нижняя граница – это окончание средней школы и начало самостоятельной жизни, а верхняя граница взрослости определяется выходом на пенсию» [9, с. 246]. Многие исследователи отмечают, что период зрелости характеризуется максимальной продуктивностью не только психофизиологических функций, но и оптимумом продуктивности. При различных формах творческой активности наиболее высокого уровня достигает интеллектуальная деятельность. Сравнение хода эволюции различных функций у лиц разного уровня образования и одаренности дало возможность ученым сделать вывод о том, что у более одаренных людей интеллектуальные функции характеризуются более длительным прогрессом и замедлением инволюционных процессов. Другим фактором, способствующим замедлению процессов старения интеллектуальных функций, является уровень образования.

Причем второй период зрелости для людей, которые занимаются интеллектуальным трудом и повышают свой уровень образованности не только не ниже по сравнению с первым, но и зачастую более продуктивен. Е.Ф. Рыбалко цитирует данные исследований Д. Пельц и Ф. Эндрюс, которые приводят кривую изменений с возрастом творческого потенциала ученых. Они обнаружили пики научного творчества в 30-34 года, в 47 и 57 лет. При этом наиболее выраженной по критериям научного вклада, общей полезности и численности публикаций является продуктивность в 47 лет. Таким образом, период взрослости является наиболее продуктивным в отношении высших достижений интеллекта [9, с. 247].

По результатам современных исследований границы возрастной периодизации становятся более размытыми. И отношение к возрасту также меняется. В. Анурин пишет: «разумеется, процесс старения – это универсальный биологический факт. Однако кого именно рассматривать в качестве старого или стареющего – это становится все чаще делом социетального определения. Сегодня люди живут дольше чем когда бы, то ни было в человеческой истории. Последствием этого становится повышение порогового возраста, в котором люди оцениваются окружающими или сами себя рассматривают как стариков. Сегодня, когда ожидаемая продолжительность жизни устойчиво продвинулась к семидесяти, никто не рассмеется, когда, например, мужчину сорока лет описывают как «молодого политика» или «молодого администратора» [10].

Возрастной персонал может дать существенную поддержку корпоративной культуре и развитию современного бизнеса. Несмотря на значительный вклад российских исследователей в изучение возрастного персонала, нельзя сказать, что в нашей стране существует достаточное количество теоретических и эмпирических исследований на эту тему. Немногочисленные монографии о природе второго зрелого периода и людей более старшего возраста, написанные отечественными авторами, скорее отражают перспективу полувековой давности, в которой пожилому человеку отводилась лишь роль объекта социальных манипуляций. Помощь, поддержка, опека – основные темы исследований. Вместе с тем поворот во взгляде на возрастной персонал – причем речь идет и тех, кто относится к периоду пожилого возраста и тех, кто относится ко второму зрелому возрасту, – вывел на повестку дня новые мировоззренческие конструкты. Возрастной персонал уже не звучит как обуза. Старший возраст несет опыт, устойчивость и рассудительность, не характерные для молодых. Активность в зрелом возрасте в современном мире не вызывает удивления или отторжения в российском общественном мнении. Однако его теоретическое осмысление еще не до конца принято и непонятно для многих российских руководителей коммерческих корпораций.

Подводя итог, следует отметить, что в настоящее время существует проблема вовлеченности возрастного персонала в корпоративную культуру. Компании, формулируя собственную миссию и общественный имидж, часто используют слова из семантического поля «молодость». И как следствие лидеры, формируя команду, исходят из этих установок. Руководитель может ограничивать количество возрастного персонала, что может тормозить развитие компании, создавая кадровый дефицит. Потребность в создании инструментов профессионального и личностного развития возрастного персонала, а также исследование мотивации людей на создание секунд-карьеры, как возможность продления активной «второй молодости» – это серьезный запрос не только корпораций и рынка, но и общества в целом.

Библиографический список

1. Азбука корпоративной культуры МТС. URL: <https://mts.egraduate.ru> (дата обращения: 19.03.2015).
2. АО СК МетЛайф. Миссия компании. URL: <https://www.metlife.ru/ru/individual/> (дата обращения: 10.03.2015).
3. Яндекс /Исследования/ Информационные бюллетени/Рынок труда и поиск работы в интернете [Электронный ресурс]. URL: https://company.yandex.ru/researches/reports/yandex_on_jobsearch_2011.xml (дата обращения: 19.03.2015).
4. Возрастной персонал как ресурс развития бизнеса: Human Resources: электронный журн. Москва, Босс. Кадровые системы, 2012. URL:http://www.bosshr.ru/download_files/Human_Resources_aug_2012.pdf (дата обращения: 19.03.2015).

5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. Под ред. В.А. Спивака. СПб: Питер, 2002. 336 с.
6. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. С.: Издательство Саратовского ун-та; 2005. 344 с.
7. Занковский А.Н. Организационная психология. М.: Флинта, 2002. 574 с. С. 342.
8. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры: монография. М.: Академический проект; Трикста, 2007. 303 с. С. 36.
9. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. Пособие. Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. 256 с. С. 242.
10. Учебное пособие по психологии старости. Самара: Изд.Дом БАХРАХ-М, 2004. С. 119

УДК 159.9:070

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

И.А. Дорошин

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: diajazz@yandex.ru

Статья посвящена теоретическому анализу методов исследования медиакультуры. Подчеркивается важность рассмотрения данного вопроса с позиции социальной психологии. Отмечаются условия, необходимые при формировании набора методов социально-психологического изучения медиакультуры. Обозначаются возможные к применению методы исследования медиакультуры в рамках ордерной концепции.

Ключевые слова: медиакультура, метод исследования, ордерная концепция.

METHODS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF MEDIA CULTURE

I.A. Doroshin

Article is devoted to the theoretical analysis of methods of research of media culture. Importance of consideration of the matter from a position of social psychology is emphasized. The conditions necessary at formation of a set of methods of social and psychological studying of media culture are noted. Methods of research of media culture, possible to application, within the order concept are designated.

Key words: media culture, research method, order concept.

Методологический аппарат социальной психологии, который составляет важнейшую часть любой системы научного знания, в настоящее время стремительно расширяется и пополняется. Рационализация научной методологической базы, с одной стороны, и всё

увеличивающиеся запросы практики, с другой стороны, явились причиной столь стремительного развития приоритетно качественного направления социально-психологических исследований. Практическое исследование ориентируется на реализацию требуемой клиентом диагностики, в рамках которой предполагается использование без ограничения всех известных и доступных методов решения поставленных задач. Как правило, в ходе прикладного исследования происходит процесс интегрирования существующих на данный момент подходов и методов. Практическое социально-психологическое исследование подразумевает на первом плане решение проблемы, актуальной для организации-заказчика, а на втором плане – научно-исследовательский результат. Второй план, как правило, не всегда значим для заказчика. И потому как разрешение проблемы выполняется в режиме уникальности и в сжатые сроки, то проект уже становится «кейсом». Практическая работа проводится силами не статистического исследования, а кейсами. Чем больше количество обработанных кейсов, тем больше вероятность определить сходство в конкретных случаях и выявить определенные закономерности. Всё большую значимость в связи с этим приобретает расширение набора методов социально психологического исследования.

Целью данного теоретического анализа выступает раскрытие социально-психологического содержания методов исследования медиакультуры. Исходя из поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. дать общую характеристику методам, применяемым в современных социально-психологических исследованиях медиакоммуникаций;
2. обозначить условия, необходимые при формировании набора методов социально-психологического изучения медиакультуры;
3. провести теоретический анализ возможных к применению методов исследования медиакультуры в рамках ордерной концепции.

Современные методы изучения медиа: социально-психологический ракурс

Социальная психология появилась на стыке двух наук: психологии и социологии, вследствие этого методы, которые применяются в социально-психологических исследованиях, восходят к методам психологии и социологии [1]. Метод (от греч. – путь исследования или познания, теория, учение) – «способ построения и освоения системы знания; совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности» [2]. В современных исследованиях массовой коммуникации выделяют количественные и качественные методы.

Количественные методы подразумевают применение цифровых подсчетов и статистических операций. Можно отметить наиболее часто использованные при анализе медиа количественные методы: опрос, тесты,

эксперимент, медиаметрия, контент-анализ, наблюдение, семантический дифференциал.

Качественные методы не подразумевают применение статистических процедур, а позволяют дать описание выбранному психологическому феномену с помощью слов, а не цифр. Следующие методы относятся к качественным: фокус-группы, глубинное интервью, различные проективные методики (ассоциации, персонификация и др.), мета-анализ, дискурс-анализ. В рамках данных методов ставится задача максимально обширно описать конкретный объект исследования, изложить глубинные характеристики испытуемых. Мы ограничимся лишь весьма общим указанием на эти методы применительно к исследованию медиа.

Также следует отметить проблему репрезентативности в исследованиях медиа, т.е. выявлению, в какой мере люди, принимающие участие в исследовании, типичны для изучаемой социальной группы (профессиональной, возрастной, гендерной, этнической). В социальной психологии используются, как правило, сходные с применяемыми в социологии нормы построения выборки [3], но использование определенного вида выборки в основном определяется в зависимости от конкретных целей и гипотез исследования. Выборки в исследованиях медиа весьма различны по количественному составу: от нескольких десятков до нескольких тысяч человек. Это определяется тем, в рамках какой научной дисциплины проводится данное исследование. В социологических анализах выборки в основном многочисленнее, чем в социально-психологических исследованиях.

Условия при формировании набора методов

Можно выделить условия, необходимые для формирования набора методов социально-психологического изучения медиакультуры. Данные условия изобразим в виде очередности факторов, с помощью которых задаются критерии отбора и создания методов.

К первому принадлежит подбор методов, которые приняты исследователем концептуальной модели и методологической схемой в рамках социально-психологического исследования. В нашем случае это концептуальная модель, в рамках которой медиакультура понимается как часть организационной культуры. Модель методологии ордерного исследования организационной культуры и ее аспектов может быть отнесена к классу системно-иерархических. В нее входят следующие уровни: этическая задача времени – философский постмодернизм – уровень общенаучной методологии (системный подход, синергетика) – уровень гуманитарной методологии (семиотика и герменевтика) – уровень психологической методологии (методологический стандарт гуманистической психологии) – уровень социально-психологической методологии (восемь социально-психологических подходов и концепций с тенденцией к их увеличению) – уровень конкретной методологии

(наблюдение и модельный подход). Ордерная модель, принятая нами в рамках данного исследования, имеет внешний (организационный, групповой) и внутренний (личностный) аспекты с выделением в качестве моделиобразующих параметров управленческого взаимодействия и этической смысловой подсистемы [4].

На отбор методов оказывает влияние выбранная стратегия вмешательства (развитие, трансформация, оптимизация) и этапная модель проработки уже имеющейся медиакультуры или ее формирования (к примеру, следующая: диагностика – планирование действий – внедрение – оценка результатов): это относится ко второму фактору.

К третьему: уровень формирования методического инструментария социальной психологии, как собственно самой науки, задает общие границы выбора методов и их актуальность. Можно рассмотреть системную классификацию методов социальной психологии [5], в которой выделяют следующие основные группы: 1) методы эмпирического исследования (наблюдение, изучение документов, опрос, социометрию, фокус-группу, тесты, эксперимент: лабораторный и естественный); 2) методы моделирования; 3) управленческо-воспитательные методы: тренинг и др. [6].

И, к четвертому фактору относятся особенности эмпирики, средствами которой выполняется исследование. Данный фактор определяет потребность разработки все новых и новых методов, которые будут более эффективны при решении выполняемой на практике задачи, и необходимость модификации ранее апробированных методов (пример: авторская модификация методики ордерной диагностики для исследования медиакультуры организации).

Методы исследования медиакультуры в рамках ордерной концепции

Анализируя методы исследования медиакультуры в рамках ордерной концепции, следует отметить формальные и содержательные признаки различения методов. К методам, которые классифицируются в рамках ордерной диагностики по формальному признаку, относятся: диагностики и аутодиагностики; индивидуальные, командные и организационные; диагностика «внешнего» порядка, диагностика «внутреннего» порядка и диагностика совмещения данных аспектов; основные и вспомогательные; игровые и «трудовые» [7].

Методы диагностики являются неявными инструментами мониторинга ситуации в организации, ее составных частей со стороны консультанта и заказчика. Как ведущий метод ордерной диагностики может быть отмечена аутодиагностика. Отдельный человек в процессе исследования получает модели, на основе которых заказчик самостоятельно описывает и оценивает существующее состояние.

Группа методов, к которым относятся индивидуальные, командные и организационные, принадлежит к системному подходу. В ордерном подходе может быть применена следующая последовательность диагностики: а) видение существующего состояния медийной системы (как аспекта оргкультуры) лидером организации, б) описание существующего состояния лидера, в) описание существующего состояния управленческой команды, г) описание существующего состояния медиакультуры членами управленческой команды.

Переходя к группе методов, включающей в себя диагностику «внешнего» порядка, диагностику «внутреннего» порядка и диагностику совмещения данных аспектов, можно отметить, что существует различие между методами диагностики уровня организации и методами диагностики уровня личности. Также важное место занимает система матричных моделей, с помощью которой возможны оценочные описания совмещения аспектов «внешнего» и «внутреннего» порядка [4].

Переходя к вопросу трудовых методов, констатируем следующее. Методы в процессе труда связаны с изучением профессиональной деятельности в производственных условиях. Акцент делается на диагностическом потенциале собственно производственной деятельности.

Другим способом классификации является классификация методов в рамках ордерного подхода по содержательному признаку. Сюда могут быть отнесены: наблюдение, интервьюирование, контент-анализ, беседа, групповая диагностика, метафорическое моделирование, сотериологические методы, корпоративные мероприятия.

По результатам исследования в рамках ордерного подхода к изучению медиакультуры на уровне «внешнего» порядка необходимо выявить, какой ордерный аспект подлежит развитию через определение доминирующего субордера в медиа и его состояния; определение желательного состояния доминирующего субордера и «зоны ближайшего субордерного развития»; на уровне «внутреннего» порядка – определение состояния и проблемных зон в управленческом взаимодействии.

Подводя итог, следует отметить что в современных социально-психологических исследованиях медиа имеют место быть количественные и качественные методы. Количественные методы подразумевают применение цифровых подсчетов. Наибольшее применение нашли методы опроса, контент-анализа, наблюдения, тестов, эксперимента, семантического дифференциала и медиаметрии. Качественные методы позволяют описать продиагностированные феномены с помощью слов. К качественным методам в рамках социально-психологических исследований относятся: фокус-группы, проективные методики, реже – мета-анализ. Методы, используемые для получения практического результата в рамках социально-психологического исследования, могут определяться: концепцией изучения феномена медиакультуры (в нашем

исследовании в рамках понимания медиакультуры как аспекта организационной культуры), методологической схемой исследования, социально-психологической моделью, характером и задачами этапов социально-психологической технологии, набором методов, имеющихся в распоряжении социальной психологии, а также необходимостью создания новых методов под конкретные требования организации; также следует отметить, что границ для использования методов не существует (исключения составляют ограничения этического характера).

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2010. 368 с.
2. Философский энциклопедический словарь. Под ред.: Л. Ильичев, П. Федосеев, 1983. 840 с.
3. Социальная психология. Практикум. Под ред. Т.В. Фоломеевой. М., 2006. 480 с.
4. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М.: Академический проект, 2007. 303 с.
5. Семенов В.Е. Некоторые методологические проблемы социально- психологической науки в современной России // Социальная психология сегодня: наука и практика: материалы межвузовской научно-практической конференции, 30 июня 2005. СПб: Изд-во СПбГУП, 2005. С. 168-172.
6. Современная психология: Справочное руководство / РАН, Ин-т психологии. Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Инфра-М, 1999. 687 с.
7. Аксеновская Л.Н. Социально-психологическая модель организационной культуры, концепция, методология, технология изменения (ордерный подход). Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2008. 41 с.

УДК 316.3

ПРАВСТВЕННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР, ОКАЗЫВАЮЩИЙ ВЛИЯНИЕ НА ЦЕЛОСТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.Б. Князев

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: eknyaze@gmail.com

В статье выдвигается гипотеза об изменении целостности организационной культуры вследствие изменения направленности отношений участников взаимодействия к определенным нравственным принципам. Автор предлагает представить отношения между людьми в виде трехмерного пространства, образованного нравственными дуальными оппозициями. Построение такого пространства отношений может дать возможность для оценки организационной культуры не с полярных позиций «хорошо – плохо», а в более сложных комбинациях.

Ключевые слова: целостность, организационная культура, нравственность, отношение, пространство, направленность.

MORAL ORIENTATION RELATIONS BETWEEN THE PARTICIPANTS OF INTERACTION AS A FACTOR INFLUENCING THE INTEGRITY OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE

E.B. Knyazev

This article looks at the hypothesis about changing the integrity of the organizational culture due to the changing orientation between the participants of interaction to certain ethical principles. Author proposes to present the relations between people in the form of three-dimensional space formed by the dual moral oppositions. The construction of such relation space could provide an opportunity to assess the organizational culture not with the polar positions «good – bad», but in more complex combinations.

Keywords: integrity, organizational culture, moral, relations, space, orientation of relations.

*«Испорченность моего народа говорит о порче царства,
которое требует для себя людей под стать»
«Цитадель» Антуан де Сент-Экзюпери*

Эту небольшую теоретическую статью хотелось бы начать с рассмотрения приведенной выше цитаты из книги Сент-Экзюпери. В этой книге есть эпизод, где молодой вождь размышляет над вопросом: «А что есть царство». Может быть царство – это леса, поля, ресурсы местности, люди? В результате своих размышлений он приходит к выводу: что царство это то, что невозможно увидеть, но можно ощутить. Удивительно точно заметил автор «Цитадели» важную черту – изменяются не только люди, но и царство, которое требует для себя определенных людей. Фактически в этой цитате царство – это организационная культура, понимаемая как порядок взаимодействий, а народ – участники взаимодействия. Изменяется целостность культуры, изменяются и сами люди, которые могут быть не так уж и плохи.

Согласно ордерной концепции организационная культура – это сложный социально-психологический порядок организационно-управленческих интеракций, конституируемый и регулируемый системой этических смыслов участников взаимодействия [1, с. 47, 80]. Мы видим из определения, что ордерная концепция связывает оргкультурные изменения с системой этических смыслов. Однако механизм, приводящий к таким изменениям весьма сложен. В концепции он представлен в виде логической цепочки последовательных понятий, получившей название: «модель социально-психологического содержания и механизма культуры». Укажем ее: **культура** – социальное – **взаимодействие** – отношения – избирательная психологическая связь – потребности – восприятие (оценка

и убеждение) – **смысл**. Выделенные элементы этой логической цепочки являются ключевыми для понимания оргкультурного феномена [1, с. 11]. Мы же обратим здесь внимание на такой элемент, как «отношения». В более ранней версии определения оргкультуры, понятие «порядок» относилось и к элементу «отношения» [2, с. 240]. И это не случайно, так как понятие «взаимодействие» может быть определено через понятие «отношение» как это сделано в работах Шпета Г.Г. [3, с. 102-103], Мясищева В.Н. [4, с. 69-70].

Под «целостностью» мы будем понимать определенное состояние порядка взаимодействия. Это состояние может варьироваться в достаточно широких пределах: от целостно-системного состояния до раздробленно-фрагментарного. Целостно-системное состояние порядка характеризуется отсутствием преград во взаимодействии людей со стороны этики, соответственно раздробленно-фрагментарное – их наличием.

Теперь важно определить, что мы будем понимать под «отношением». В статье Куницыной В.Н. и Панферова В.Н. [5], указывается что отношение – это психологическая связь человека с окружающим его миром, другими людьми. Именно так мы и будем понимать отношение. А если это так, то мы не можем не вспомнить книгу С.Л. Рубинштейна «Человек и мир», лейтмотивом которой было отношение человека к человеку с позиций этики. Ведь проблемы этики – это борьба за вершину человеческого бытия [6, с. 108]. Этикоцентрированность отличает и ордерную концепцию от других, изучающих феномен оргкультуры. Она указывает на трехаспектность человеческой психики, на три возможных типа социальной организации среди людей (субордера): «Семью», «Армию» и «Церковь». Их названия суть метафоры, так как используя метафору как основу для построения модели культуры организации, возможно наиболее полное понимание этого феномена [1, с. 7]. Соединение всех трех субордеров представляет собой целостный ордер (порядок) организации.

Отношение к человеку в указанных выше типах субпорядка различно. Так, например, при «семейном» типе человек рассматривается в организации как личность и как личность ценен для нее. При «армейском» типе человек – это, прежде всего, те или иные его способности и умения, а сам он лишь своеобразное орудие, носитель этих способностей, исполнитель целей организации. При «церковном» типе, человек рассматривается и как личность, и как орудие, но самым главным является вера человека в организацию, в ее идеи [1, с. 74].

Основанием каждого типа субпорядка являются базовые виды деятельности человека, такие как: воспроизводство, агрессия и литургия (сакральная деятельность). Эти три вида деятельности в процессе антропо- и культурогенеза перешли от биологического уровня своего существования к культурному, образовав трехаспектность человеческой

психики [1, с. 52, 59]. Это означает, что люди при взаимодействии не выходят за пределы указанных типов социальной организации, а лишь воспроизводят их в разных пропорциях и соотношениях. В качестве примера мы приведем аддитивную цветовую модель, применяемую в технике и известную как RGB. В этой модели новый цвет получается в результате соединения трех основных цветов – красного, зеленого и голубого. Подобно этой цветовой модели работает и модель организационной культуры, согласно ордерной концепции.

Отвечая на вопрос о разном отношении в той или иной социальной организации к человеку, ордерная концепция не вполне отвечает на вопрос о целостности отношений между участниками взаимодействия. А значит, если следовать приведенной выше социально-психологической модели, то и целостности самой оргкультуры. Да, «Семья», «Армия» и «Церковь» – это разные субпорядки, с разным отношением к человеку. Однако целостность «Семьи» при этом может быть различной, как и «Армии», и «Церкви». Эти различия в целостности определяются не только спецификой деятельности организации, ее организационной структурой, типом взаимодействия сотрудников, но и, в немалой степени, тем какие моральные принципы положены в основу отношений между людьми [4, с. 71].

Создание уровней целостности порядка взаимодействия позволит ответить на вопрос: почему одинаковое соотношение субордеров по-разному выражает отношения между людьми в разных организациях. Да, все три субордера могут быть одинаково развиты. И это будет свидетельствовать о жизнеспособности организации, устойчивости ее организационной культуры к внешним воздействиям [1, с. 82]. Однако это несколько не свидетельствует о моральном отношении людей друг к другу. Таким образом, целостность самой организационной культуры, определяемой как порядок взаимодействия, остается как бы за скобками. А между тем устойчивость и целостность не одно и то же.

Итак, если взаимодействие находится в прямой зависимости от отношений, то можно предположить, что их целостность неизбежно отразится на культуре организации. Возникает вопрос: почему происходит изменение целостности отношений между людьми? Мы предполагаем, что причиной этого является дуальность самого отношения. В свою очередь появления этой дуальности мы предположительно соотносим с базовыми видами деятельности, являющимися причиной трехаспектности человеческой психики.

Какие же дуальные оппозиции в нравственных отношениях между людьми можно выделить, ориентируясь на базовые виды деятельности и деятельности присущие субордерам? Перечислим их: альтруистическое-эгоистическое, аскетическое-гедонистическое, идеалистическое-утилитаристическое. Рассмотрим чуть подробнее каждую дуалистическую

оппозицию, определим их базовую деятельность и субордер. При этом будем помнить, что выделяемая дуальная оппозиция должна учитывать два аспекта: а) то или иное отношение должно иметь своей основой какую-либо базовую деятельность человека; б) и при этом быть свойственной двум другим деятельности, так как все они представляли и представляют неразрывное единство.

В основе субордера «Семья» лежит такая деятельность как биологическое и социальное воспроизводство. Суть субордера «Семья» также заключается в воспроизводстве. Этические представления о добром и злом представлены в возможности или невозможности продолжения жизни, то есть выживании [1, с. 64]. Поэтому мы относим дуальную оппозицию «альтруистическое-эгоистическое» к субордеру «Семья». И вот на каком основании.

Американский социальный психолог Д. Майерс приводит два интересных исследования [7, с. 571]. Он указывает на Э. Собера и Д. Вилсона, опубликовавших в 1999 году книгу «К другим: эволюция и психология неэгоистичного поведения» [8]. В ней представлены исследования, посвященные групповому отбору и свидетельствующие о том, что группы альтруистов выживают успешнее, чем группы тех, кто не разделяет принципы альтруизма. В 2000 году биологи-эволюционисты К. Ведекинд и М. Милински представили в своей статье [9] результаты экспериментального исследования, цель которого заключалась в том, чтобы выяснить: как группа способна побуждать к альтруизму отдельных людей через взаимный обмен. Эксперимент выглядел следующим образом: испытуемые играли в игру, в которой они должны были жертвовать небольшие деньги другому игроку, лишенному возможности ответить им тем же. К концу игры выяснилось, что самыми «состоятельными» оказались наиболее щедрые игроки, фактически альтруисты. Итак, получается, что выживают (а значит, цель совместной деятельности достигается успешнее) группы людей, отношения которых можно охарактеризовать как альтруистические.

В основе субордера «Армия» лежит такая базовая деятельность как агрессия. Суть «Армии» заключается в борьбе. Этические представления о добре и зле заключаются в возможности и невозможности продемонстрировать силу, навыки бойца и побеждать [1, с. 64]. Поэтому мы относим вторую дуальную оппозицию «аскетическое – гедоническое» к субордеру «Армия», на следующем основании. Под аскетизмом (от греч. *asketes* – упражняющийся в чем-либо) обычно понимается учение об ограничении или подавлении желаний, подготовка к определенным состояниям [10, с. 81]. Таким образом, аскетические отношения мы понимаем как неприменную готовность людей к совершению подвигов, их состояние может быть определено как «быть в тонусе». Противоположностью аскетизма является гедонизм (от греч. *hedone* –

удовольствие), как постоянное стремление к получению удовольствий, наслаждений [10, с. 282]. При таком расслабленном состоянии люди теряют способность к совершению подвигов, а это не позволяет достигнуть цели базовой деятельности «армейского субордера» и противоречит его сути.

Изучению феномена аскетизма в психологии уделяется не так много внимания как, например альтруизму. Наиболее известна работа А. Фрейда о защитной реакции, реализуемой через аскетизм [11]. Между тем, нельзя свести психологическое изучение этого феномена только к психоанализу. Вот как в своих дневниках писал об аскетизме С.Л. Рубинштейн: «аскетизм прекрасен – также как любовь и страсть, но прекрасен аскетизм не умерщвленной и высушенной, а огненной и пламенной души» [6, с. 208]. Что это значит? Можно предположить, что аскетизм сам по себе невозможно рассматривать как нечто положительное или отрицательное, но лишь в совокупности с еще одной оппозицией, например, с альтруизмом и эгоизмом.

В основе субордера «Церковь» лежит такая деятельность как литургия (сакральная деятельность). Суть «Церкви» заключается в улучшении внутренней природы человека. Этические представления о добре и зле заключаются в возможности и невозможности проявлять способность к совершенствованию, жить в соответствии с общей идеей [1, с. 65]. Таким образом, мы относим третью дуальную оппозицию «идеалистическое – утилитаристическое» к субордеру «Церковь». Утилитаризм (лат. *utilitas* – польза выгода) [10, с. 1394] – это принцип оценивания всех явлений только с точки зрения их полезности. Противоположностью утилитаристским отношениям могут быть отношения, построенные не на полезности, а на долге или любви [6, с. 111-112]. Этот принцип можно назвать идеалистическим. Таким образом, дуальная оппозиция отношений «церковного» субордера, выражает то, ради чего предпринимаются попытки помощи или совершаются подвиги – ради определенной выгоды или ради идеала, который хранится культурой организации.

Итак, фактически мы получили три вектора, по которым может происходить изменение направления нравственных отношений. Отметим, что, несмотря на противопоставление различных моральных принципов, мы не стремимся жестко закрепить или развести их. Скорее мы стремимся к тому, чтобы представить моральные принципы взаимодействующими друг с другом. На этом основании мы предлагаем представить рассмотренные выше дуальные оппозиции в виде трехмерного пространства, в котором можно определить направленность отношений участников взаимодействия к тому или иному нравственному принципу.

Пространственное изображение взаимодействия каждой дуалистической оппозиции друг с другом дает нам возможность характеризовать культуру организации не однополярно, только как

культуру аскетов или гедонистов. Но в более сложных комбинациях, например как культуру аскетов-эгоистов, где мы получаем группу «Скруджей», алчных эгоистов-мизантропов подвигающихся ради себя и своей выгоды. Или культуру гедонистов-альтруистов, бескорыстно завлекающих в свои сети все новых людей «благими» поступками. Естественно, что целостность таких культур не будет равнозначна целостности культуры аскетов-альтруистов.

Библиографический список

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М.: Изд-во «Академический проект», 2007. 303 с.
2. Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2005. 348 с.
3. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. СПб.: Изд-во «Алетейя», 1996. 160 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во МПСИ, 2005. 158 с.
5. Куницына В.Н., Панферов В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н. Мясищева // Психологический журнал. 1990. Т.13. №3. С. 140-147.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Изд-во «Питер», 2012. 224 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Изд-во «Питер», 2015. 800 с.
8. Sober E. Wilson D. Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior. Harvard university press, 1999. 394 p.
9. Wedekind C. Milinski M. Cooperation through image scoring in humans // Science 2000. Vol. 288. N5467. pp. 850-852.
10. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1993. 1628 с.
11. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. М.: Изд-во «Педагогика», 1993. 144 с.

УДК 316.6

УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

А.К. Кравцова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: kravtsova87@gmail.com

Организационная культура – сложный социально-психологический феномен, состоящий из множества элементов. В процессе изменения организационной культуры, необходимо не только идентифицировать её согласно определенной модели и измерить текущее состояние с помощью валидных методик, но и уметь изменять и управлять её изменениями. В рамках социально-психологических подходов Л.Н. Аксеновской, Т.Ю. Базарова, К. Камерона, Р. Куина, Р. Рюттингера, Э. Шейна рассматриваются модели организационной культуры, концепции менеджмента и теории организации,

ориентированные на решение конкретных практических вопросов в работе консультанта организационного психолога.

В данной статье обсуждается авторский подход к практической работе с организационной культурой и направления её изменений.

Ключевые слова: организационная культура, лидерство, модели управленческих взаимодействий, ордерная модель.

LEVEL APPROACH TO ORGANIZATIONAL CULTURE UNDERSTANDING

Organizational culture is the socio-psychological phenomenon consisting of a set of elements. In the course of change of organizational culture, it is necessary not only to identify it according to a certain model and to measure current state by means of valid techniques, but also to be able to change and operate its changes. Within socio-psychological approaches of L.N. Aksenovskaya, T.Y. Bazarov, K. Cameron, R. Quinn, R. Ryuttinger, E. Sheyn are considered the models of organizational culture, the concept of management and the theory of the organization focused on the solution of specific practical questions in work of the consultant of the organizational psychologist.

In this article author's approach to practical work with organizational culture and the directions of its changes is discussed.

Key words: organizational culture, leadership, models of managerial interactions, order model.

Организационная культура существует и меняется на всех этапах развития организации, факторами влияния могут оказаться внешняя среда, возраст организации, лидерство и прочее. Лидер конституирует организационную культуру и определяет вектор движения организации. При определённых преобразованиях и для оптимизации работы организации, требуется контроль над изменениями организационной культуры. В независимости от того, является нашей целью упорядочивание (Л.Н. Аксеновская), усиление (Р. Рюттингер) культуры организации, или внедрение, к примеру, нового оборудования в работу промышленного предприятия, существуют определённые подходы к управлению изменениями организационной культуры и внедрению организационных изменений с точки зрения организационной психологии.

Даже при наличии множества «образцовых» методик, которые предлагают определённые шкалы и направления оценки организационной культуры по конкретным факторам, консультант, обладая достаточной квалификацией и опытом, скорее должен использовать холистический и метафорические методы (К. Камерон, Р. Куинн) в рамках экспериментального подхода и клинического метода исследования организационной культуры, рекомендуемого Э. Шейном. Возникает

сложность при определении самого феномена организационной культуры. Перед консультантом появляются вопросы: с чего начать исследование, какой диагностический метод подобрать и самое главное – что анализировать.

При практической работе консультанта в сфере диагностики и развития культуры организации, удобнее всего использовать подходы к её пониманию с точки зрения системы элементов. Подведя итог всех основных обоснованных теоретических подходов к пониманию организационной культуры психологов и теоретиков менеджмента, можно выделить следующую совокупность элементов, которая должна быть проанализирована, исследована и проработана организационным психологом. Для удобства можно свести её к такому уровневому подходу к пониманию организационной культуры.

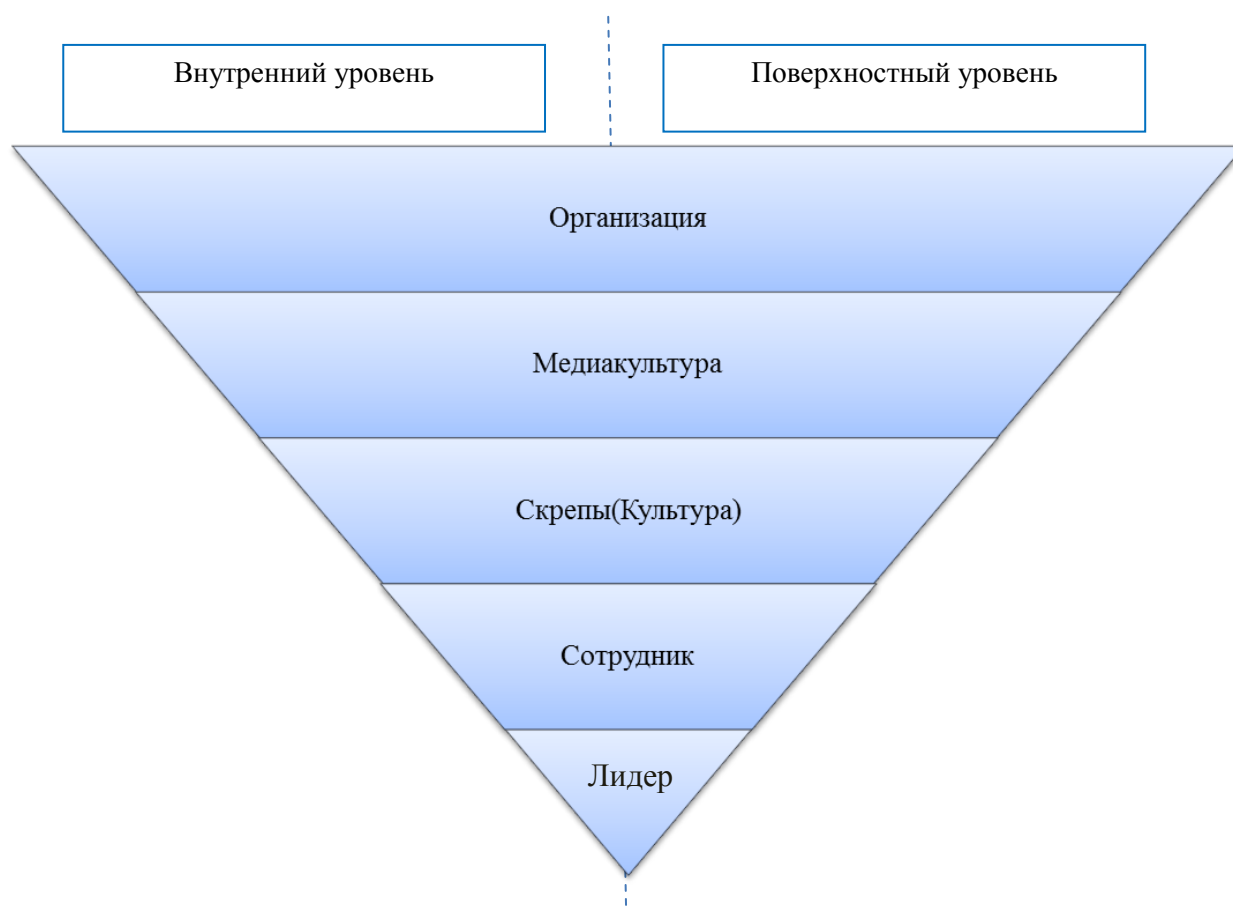


Рис. 1. Уровни изучения организационной культуры

Основа организационной культуры – это лидер, создающий её, модели управленческого взаимодействия, транслирующие его понимание и всё, что с ними связано, – это первый уровень, вершина пирамиды, далее идут люди – персонал организации, на данном уровне анализируются климат, конфликты, поведенческие модели и прочее, далее метафорически маркированный уровень скрепы включает в себя ценности, базовые

представления и прочие «культурные якоря» организации, медиакультура – это коммуникативные потоки, направленные вовне организации и внутрь, и верхний уровень – организация, ее цели, миссии и задачи. Также пирамида культурных пластов организации разделена на две части, внутренняя ориентация и внешняя. Подробное распределение всей совокупности элементов, определяющих организационную культуру, показано в таблице 1.

Табл. 1. Совокупность элементов организационной культуры

Уровень	Внутренний	Поверхностный
Руководитель	Лидерство Модели управленческих взаимодействий Старшинство и власть Роль женщин в управлении	Модели менеджмента Стиль руководства Статусные привилегии
Сотрудники	Пути разрешения конфликтов Характер отношений между сотрудниками Поведенческие модели	Профессиональные модели Привычки и традиции питания Формы и механизмы карьеры Система мотивации Обучение работников
Скрепя (культура)	Доминирующие ценности Базовые предположения Принципы Табу Психологические игры Использование времени	История организации Символы Обряды, ритуалы Истории, мифы Корпоративный фольклор Ролевые модели
Медиакультура	Язык Метафора Обмен информацией Неформальные каналы коммуникации	Декларируемые ценности Лозунги Логотип Реклама Флаги Дизайн и архитектура Фирменный стиль
Организация	Идеал Видение Миссия Стратегии Политики Тактики Базовые цели	Организационная структура Нормы, правила Процедуры Системы Стандарты и качество работы Системы оценки и контроля Критерии эффективности Функции и полномочия Критерии и процедуры отбора

		Квалификация
--	--	--------------

Для выявления данной совокупности использовались подходы к пониманию организационной культуры Л.Н. Аксеновской, Т.Ю. Базарова, В.И. Веретеннова, Л.А. Журавлёва, А.Н. Занковского, М. Иванова, К. Камерона и Р. Куинна, Б. Карлоффа, М. Кубра, Л.Г. Почебут, Р. Рюттингера, В. Сате, В.Н. Селезнёва, Ф. Харриса и Р. Морана, Э. Шейна, Д. Шустермана и др.

Организационная культура – сложный социально-психологический феномен. Множественность его определений, с одной стороны, затрудняет его понимание, с другой – позволяет исследовать и работать с вариативным набором методик и непосредственно элементов организационной культуры.

Базовые методологические подходы к определению организационной культуры представлены ордерной моделью Л.Н. Аксеновской и классической теорией Э. Шейна. В рамках этих социально-психологических подходов рассматриваются концепции менеджмента и теории организации, ориентированные на решение конкретных практических вопросов в работе консультанта организационного психолога.

Развитие организационной культуры происходит в контексте организационных изменений, которые заключаются в поэтапной работе консультанта, который «размораживает», «вмешивается» и «замораживает» организационную культуру.

Предлагается авторский уровневый подход к практической работе с организационной культурой, который направлен на внутренние и поверхностные уровни структурных элементов, метафорически маркированных как «руководитель», «сотрудник», «скрепа», «медиакультура» и «организация».

Библиографический список

1. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры: монография. М.: Академический проект: «Трикта», 2007. 303 с.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 311 с.
3. Кравцова А.К. Влияние степени развития эмоционального интеллекта на эффективность управленческой деятельности в контексте организационной культуры // Известия Саратовского университета. 2010. Т 4. №4. С. 69-73.
4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ МАСС

А.А. Понукалин

Саратовский государственный технический университет

имени Гагарина Ю.А., Россия

E-mail: ponukalinaa@yandex.ru

Рассматриваются проблемы взаимосвязи экономических процессов и массовой психологии в условиях рыночной экономики. Анализируются этапы становления рыночной экономики и динамика психологии масс. Показано, что экономические законы производны от психологических законов. Представлены модели управления массовой психологией потребителей со стороны производства. Сделан вывод о негативных последствиях в гуманитарной сфере развития экономики постмодернизма.

Ключевые слова: рыночная экономика, экономическая психология, массовое сознание, общество потребления, производство, труд, цена, деньги, монополии.

ECONOMIC BEHAVIOR OF THE MASSES

A.A. Ponukalin

Discusses the problem of the relationship between economic processes and mass psychology in the conditions of market economy. Examines the stages of development of the market economy and the dynamics of the psychology of the masses. It is shown that economic laws are derived from psychological laws. Presents management model the mass psychology of consumers from the industry. The conclusion about the negative consequences in the humanitarian sphere of economic development of postmodernism.

Key words: market economy, economic psychology, mass consciousness, the society of consumption, production, labor, price, money, monopoly.

Масштабные экономические преобразования происходят тогда, когда значительные массы людей изменяют представления о возможном и желаемом в их жизни не только сегодня, но и завтра. Массовая психология людей служит и субъектом, и объектом экономических преобразований, происходящих в те или иные периоды общественного развития. Законы, характеризующие взаимозависимость экономики и психологии масс, представляют интерес в качестве объектов научного исследования в связи с проблемами, возникающими в периоды спада мировой экономики, возникновения кризисов и стагнаций. Психологические законы экономики в своё время были сформулированы А. Маршаллом в форме количественных соотношений, устанавливающих соответствия: между суммой денег, ради которой человек готов выполнять утомительную работу, и мерой готовности преодолеть тягости труда; между суммой денег, затрачиваемой на удовлетворение от приобретённого продукта, и величиной побуждающих сил, заставляющих приобретать этот продукт. Из

этих положений вытекает возможность измерения в денежных единицах психологических конструкторов, определяющих экономическое поведение человека.

В этой связи рассмотрим этапную динамику рыночного производства в разработке И. Ансоффа, которая представляется следующим образом. Основной этап становления рынка характеризуется массовым производством, когда начинается и усиливается конкурентная борьба. Массы населения поддерживали это производство, что способствовало его развитию. Социальный и политический контроль над производством был минимальным. Это – эпоха массового благосостояния в развитых странах. Следующий этап – эпоха массового сбыта, которая наступает по причине перепроизводства товаров, когда потребительский рынок предельно насыщается. Для этой эпохи характерен переход от стандартной продукции к дифференцированной, возникает рыночная ориентация. Появляется необходимость маркетинга продукции, а проблемы маркетинга обусловлены требованием установления равновесия между производством и сбытом. Эпоха массового сбыта становится эпохой рекламы как социального явления. Это – система средств воздействия на психику потребителя. Поскольку будущее производителя, стремящегося ко всё большему обогащению, становится неопределенным, то у него появляется потребность воздействовать на экономическое поведение потребителя.

Производство начинает выпускать потребительские товары, но не для того, чтобы удовлетворить естественные потребности человека, а для того, чтобы управлять психическими потребностями человека с целью обеспечения своего существования, т.е. для постоянного накопления капитала. Управляя потребностями, сфера производства создаёт свою социальную базу и производитель снижает риск выпуска новых товаров. Это связано с тем, что любой производитель может выжить только способом непрерывного развития (постоянно готов к выпуску новых товаров), для чего нужно затрачивать много средств на конструирование и проектирование нового. Поэтому фирма, не имеющая достаточных средств для этого, разоряется. Крупные же фирмы в этих условиях приобретают возможность для развития. Теперь основу существования этого общества составляет глобальный процесс и глобальное состояние «потребления». Отсюда и название – «общество потребления». Без массового надёжного потребителя, который, по сути, является главным инвестором производства, общество оказывается не жизнеспособным, поэтому потреблением управляет производство, в результате чего строится искусственный мир, жизнь людей приобретает иррациональные черты. Отсюда и модернизм в искусстве, бесовщина на сцене, массовые расстройств психики.

Начиная с этого момента, эпоха свободной экономики заканчивается, т.к. психология массы становится зависимой от желаний производителя,

который решает проблему накопления свободного капитала, чтобы снизить неопределенность будущего. Он делает это за счет управления естественным ходом эволюционного процесса, так как навязывает обществу психологический тип личности, смысл жизни которой ограничивается абсолютной ценностью неограниченного потребления. В результате общество имеет дело с эволюционной стагнацией и деградацией личности. Эта эпоха сопровождается расширением видов деятельности фирм (размывается профилируемость). Происходит также и криминализация экономики, которая становится антиэкологичной. Экономический мир вступает в период неразрешимых проблем, наступает постиндустриальная эпоха. В это время необходим с точки зрения естественного хода эволюции переход власти к университетам.

Постиндустриальная эпоха знаменует начало борьбы за рынок сбыта вне установленных пределов для своей фирмы (потребительские пространства разных производителей расширяются и пересекаются, что мы наблюдаем, например, в наше время в области энергетики). В эту эпоху производство выходит из-под контроля устойчивых законов, которые, как полагают экономисты, существуют объективно и не зависят от людей. Мировое хозяйство переходит в новую фазу существования, когда к фирмам предъявляют жесткие требования, т.к. система потребления становится стихийной. Истинная стоимость труда является фактором регуляции конкуренции. Для фирмы основной заботой становится репутация, чтобы устоять в конкурентной борьбе. В репутацию входит точность поставок продукции, лучшее качество продукции. Фирмы начинают участвовать в политической борьбе. Теперь государство перестает быть хозяином производства.

Государство ограничивает доступ фирм на рынок. Это означает начало политической борьбы за рынок сбыта и она приобретает геоглобальные масштабы. Государство выступает против монополистических тенденций. Монополист в этих стихийных условиях является хищником, который диктует свои условия жизни. Государство, общественность борется против преступного соглашательства бывших конкурентов. Система хозяйствования становится преступной, т.к. фирмы ищут способы обойти закон. Широко используется разница в инфляции. В этих условиях управление фирмой усложняется до предела, начинается использование электроники с элементами искусственного интеллекта. Возникает движение за интересы потребителей. Общественность начинает требовать от государства, чтобы оно контролировало фирмы. В эту эпоху меняется образ и стиль жизни большинства людей.

В связи с изменением образа жизни производитель, воздействуя на общество, стремится унифицировать образ жизни масс. Это заканчивается тем, что мораль становится управляемой предпринимателями, что означает начало нравственной деградации общества. Фирма пытается участвовать в

общественных движениях и направляет своих представителей в органы власти, т.к. фирма не сможет выжить без этих связей. Это сращивание является преступлением, которое чревато негативными последствиями, вплоть до гибели государства, что мы наблюдаем в настоящее время. Фирма, выжившая в это время, становится микро государством, которое осуществляет политическую экспансию в другие политические структуры и сама стремится к политической независимости. Фирма перестает быть уникальной, специализированной и заботится только о своем самосохранении. Политическая карта мира начинает перекраиваться, границы государств становятся размытыми.

Следовательно, переход в эпоху всеобщего благосостояния – это переход в эпоху новой картины мира. Для этой эпохи характерен переход на уровень стратегического управления и стратегического планирования. В рамках мировой хозяйственной системы, осуществляющей стратегическое планирование, мир делится на стратегические зоны хозяйствования. Экономическое развитие перестаёт быть движущей силой социального развития. В частности, в нашей стране переход к рынку был декретирован. Большинство населения пребывало в эйфории, по поводу того, что всеобщее благоденствие наступит само собой. Экономисты, взявшие управление в свои руки, игнорировали реальную психологию основной массы людей. Психологическая модель, на которую опиралась декларируемая экономика, конечно, была, но она была примитивной. Массовая психология в условиях жажды предполагаемого обогащения приобрела черты криминалитета, и сформировался образ жизни, который не способствовал развитию производства и экономики.

Для реальной экономики наибольшее значение имеют поступки людей, связанные с деньгами, особенно, если речь идёт о больших массах людей. Такие поступки служат наиболее наглядными внешними проявлениями намерений людей в осуществлении своей хозяйственной деятельности. Намерения же производны от мотивационной сферы личности, от ведущих мотивов, побуждающих (не зависимо от сознания и воли) осуществлять поведение и деятельность. В первую очередь, имеет значение сила мотива обращения денег, когда получив некую сумму в качестве дохода, человек планирует расходы. Мотив обращения зависит от величины дохода, а также и длительности периода времени – от получения дохода до его расходования. Это период, когда человек стремится располагать каким-то запасом наличных денег, чтобы снизить риск банкротства и необходимости брать займы. Деньги оставляются в наличности, чтобы дожидаться лучшей рыночной конъюнктуры и чтобы обеспечивать текущие сделки. Причиной этому служит неуверенность относительно будущей нормы процента, которая, в свою очередь, складывается под влиянием массовой психологии. Деньги сохраняют: для обеспечения резерва, необходимого при случайных изменениях

коммерческой ситуации; на случай появления неожиданных перспектив выгодной сделки; чтобы сохранить имущество, ценность которого зафиксирована в деньгах, для покрытия в последующем денежных обязательств.

Особое значение имеет психология распределения индивидуального капитала, которая характеризуется нежеланием расставаться с возможностью непосредственно контролировать свои сбережения. С этими целями запас может накапливаться, но в рыночном обществе накопление наличных оказывается не рентабельным в силу роста инфляции, поэтому человеку приходится разбираться в тонкостях рынка и технологиях обмана, чтобы его хозяйственная деятельность не была убыточной. Поэтому одновременно с мотивом обращения денег действует и мотив предосторожности, а также и спекулятивный мотив, когда появляется возможность из денег делать ещё большие деньги, которые, в свою очередь, не обеспечены продуктами производительного труда.

Наибольшее значение в регуляции поведения имеют мотивации: стремления к разнообразию (в основе чего лежит врождённая потребность в чередовании и эффект насыщения); стремления привлечь к себе внимание (в основе чего лежит психофизиологическая фундаментальная потребность в превосходстве); желания признания себя другими как такового (потребность в самоутверждении и признании). Мотивационные проявления человека в хозяйственной деятельности подчиняются фундаментальному биологическому закону (приобретающему психологические формы в процессе социализации человека) насыщаемых потребностей: субъективная полезность вещи (как переживаемое удовольствие или чувство выгоды) пропорциональна логарифму запаса этой вещи.

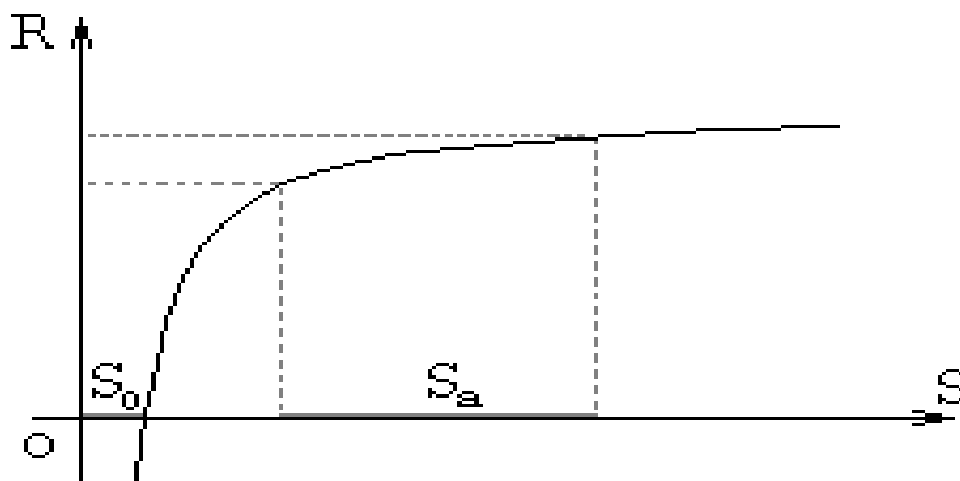


Рис. 1. Зависимость переживаемого приращения богатства от его действительной величины

На рис. 1 представлена кривая логарифмической зависимости, где R – субъективная полезность вещи, S – запас этой вещи, S_0 – пороговая

величина запаса вещи. Чтобы человек пережил удвоение полезности вещи (например, денег), запас вещи нужно увеличить в четыре раза.

На субъективную цену вещи (товара) влияет «насыщенность»: если потребности насыщены, то цена ниже и наоборот. Поэтому цена не отражает фактической стоимости товара, выражающей количество необходимого общественно-полезного труда. В результате действия субъективных факторов, определяющих шкалу спроса (как перечень цен, которые покупатели согласны платить за определённое количество товаров), в конечном счёте, в условиях стихии рынка и не управляемой массовой психологии, деньги перестают быть эквивалентом труда. Психология покупателя проявляется в контексте субъективного закона спроса: при снижении цены (т.е. возрастании потерь производителя) возрастает количество товара, на который существует спрос, и сокращается при повышении цены. Этот закон характерен для неорганизованной массы людей в условиях рыночной конкуренции.

Нарушение соответствия между ценой товара и его стоимостью происходит в ситуации резких скачков массы товаров, когда инертность психологии покупателя не позволяет ему перестроиться в течение некоторого времени, что используется товаровладельцем в корыстных целях, основываясь на эффекте «эластичности» потребностей, связанном с динамикой человеческих желаний. «Эластичность» характеризует спрос на товары не первой необходимости, а на те, что имеют разное назначение, употребляются для разных целей. Таким образом, на рынке спрос и предложение не равноправны, а потому предложение стремится управлять спросом, учитывая колебания рыночной стихии, чтобы извлечь максимальную прибыль, в которую оказывается вложенным не только труд, но и аномалии психических проявлений больших масс людей. К аномалиям, оказывающим влияние на экономику, относятся: оценка отложенного удовольствия от потребления, терпение и самообладание, ценность целей использования продукта, удовольствие от чувства собственности, наслаждение собственностью ради неё как таковой или ради престижа, способность к сбережению, дальновидность, адекватность представлений о будущем и т.д.

Жизнеспособность рынка как саморегулируемой системы определяется некоторыми константами – экономическими, правовыми, социальными, психологическими, политическими, культурными, на которых строятся законы рынка. Константы происходят из особенностей социально-психологической атмосферы в обществе, складывающейся, в свою очередь, под воздействием утвердившегося образа жизни и принятого в обществе её смысла. Следовательно, рыночные законы, отражающие социальную суть бытия, основываются на законах социальной психологии и будут тем более устойчивыми, чем устойчивее массовая психология. В целом, все экономические законы капитализма –

это относительно устойчивые социально-психологические законы, характеризующие данную общественную формацию и определяющие поведение человека в экономическом пространстве вообще и в экономических ситуациях, в частности. Следовательно, экономике необходимо знание психологии такого поведения людей, которое могло бы позволить прогнозировать это поведение, предвидеть последствия и влияние на экономические процессы. Поэтому государственное регулирование рынка, имеющее целью сохранить некоторый уровень стабильности, и не допустить спада, ориентировано на психологическую регуляцию субъектов рынка (массовое сознание).

В реальной действительности под воздействием такой регуляции, национальных традиций, общественных отношений, и специфики рынка складывается определённый экономический тип человека. Экономический статус человека в современном обществе многообразен. Это – производитель товара и его потребитель, владелец ценностей, эквивалентных труду, с их постоянной и переменной составляющими. Особенности устойчивого рынка таковы, что существует избыточность результатов труда, которые обеспечены финансами, товарами и продуктами. За счёт этого существует возможность питать экономику излишками (капиталом), чтобы её поддерживать и развивать. Поэтому рынок жизнеспособен лишь благодаря инвестициям в экономику как со стороны массы, так и крупного капитала. Возможности превращения инвестиций в прибыли служат при этом основными стимулами развития производства на основе предпринимательства, но не реальные потребности людей. Таким образом, предприниматель заботится только о прибыли и ни о чём больше. Всякий человек, являясь создателем финансов и их расходвателем, выполняет функцию инвестора, поддерживая экономическое пространство как производственный, финансовый, трудовой и т.п. потенциалы на определённом уровне, обеспечивающим осуществление принятого образа жизни в обществе.

Инвестирование оказывается зависимым от иррациональности не в меньшей (а может быть, и в большей) степени, чем от рациональности. Настроенность предпринимателя на инновации может быть результатом лишь его жизнерадостности, порождающей установку на желаемое, под влиянием которой принимаются решения, чтобы не сидеть сложа руки, но действовать, реализуя настроение. Возникшие при этом надежды на прибыль могут быть не обоснованными. Когда жизнерадостность затухает, возникают опасения убытков, которые могут быть также не обоснованными. Отсюда следует, что решения носят случайный характер и зависят, главным образом, от психологии предпринимателя. Поэтому инвестиции зависят от стихийной активности (случайной или провоцируемой нужным образом) и опираться специалистам в области инвестиций на объективные законы невозможно. Следовательно, в анализе

и оценке динамики капиталовложений становится необходимым учитывать всё, что влияет на настроение и поведение людей, а не какие-либо объективные законы. Нужно знать реальную психологию людей, особенности массового сознания.

Главные тенденции постиндустриальной эпохи – непрерывный рост благ, которые удовлетворяют психические (вторичные, искусственные) потребности, которые всегда опережают возможности общества. Поэтому общество не в состоянии удовлетворить все психические потребности и решить проблему опережающих потребностей невозможно. Однако необходимо иметь в виду то обстоятельство, что экономика и общество развиваются в силу развития человеческих потребностей. Для этого общество должно управлять производством на основе объективных законов эволюции, тогда как хозяином рыночного общества становится производитель товаров. В рынке производство может развиваться только управляя обществом в своих интересах.

В общественное сознание внедряются идеи абсолютной ценности потребления, порождающие соответствующее экономическое поведение. Устанавливается определенный образ жизни людей, когда смысл жизни, обуславливающий все социально-личностные проявления человека, сводится к потреблению и этот смысл лишен нравственного начала. «Богом» в обществе становится прибыль, позволяющая накапливать капитал. Возникает необходимость создания психологической базы общества, на которой строится аппарат управления. Главная составляющая этого аппарата – институт рекламы, поддерживаемый государством, которое проводит свою внутреннюю политику, главным образом, через этот институт. Таким образом, реклама это не забота о потребителе, а поддержание абсолютной ценности потребления.

Средства рекламы ориентируются на определенные психологические законы. Один из этих законов – стремление человека к превосходству, преобладанию над другими способом приобретения нового и престижного в данном обществе продукта. Создается потребность не товара, как такового, а именно в приобретении нового. Во имя приобретения всё новых и новых товаров человек готов трудиться всё с большей отдачей. У людей складывается представление, что чем больше человек работает, тем больший достигается успех. А успех – это возможность приобретать новые разновидности товаров. Человек начинает воспринимать окружающих с такой точки зрения: чем чаще он приобретает новое, тем он успешнее. Стремление приобретать что-то новое, тем не менее, является стимулом развития производства. В социально-психологической атмосфере рынка характерными для массового человека являются погоня за наслаждениями и страхи от несвершений, что служит условиями психических расстройств, массовой невротизации. Общество оказывается психически нездоровым,

невротическим, что ярко отражается в сюжетах и сценах зарубежных фильмов, создаваемых массовыми тиражами.

Навязываемая России с 90-х годов интеграция в некую «мировую экономическую систему» есть по существу стремление разделить Россию на зоны стратегического хозяйствования, управляемые уже сложившейся мировой олигархией, способной (в силу психологических особенностей своих носителей) уже в ближайшей перспективе превратить естественный мир в мир искусственный. В нем человек становится полностью зависимым от Молоха сего иррациональными принципами бытия и, будучи несвободным, обезволенным и безответственным, теряет свое духовно-нравственное начало, что служит причиной неизбежного психического, а затем и физического вырождения. Сохранение независимости во взаимозависимом мире для России означает только одно – создать условия зависимости других стран от России по некоторым ключевым параметрам жизнедеятельности государства. Пока лишь действует один (силовой) фактор независимости – фактор «сдерживания», основанный на владении ядерно-космическими средствами защиты и «первого удара», способными на разрушения планетарного масштаба.

Безальтернативность этого фактора подводит мир к катастрофе, что предопределяет необходимость понимания неизбежности наступления новой эпохи в регуляции Универсального мирового процесса, когда человек принимает на себя ответственность за судьбу всего общества. Фактор «сдерживания» для России теряет свое значение в силу происходящих в ней разрушительных процессов, направляемых из-за рубежа в интересах стран, стремящихся к мировому господству. В таких условиях должен формироваться новый – «созидающий» фактор, который имел бы еще большую силу. С точки зрения современного системного знания таким фактором может стать интеллектуально-нравственное превосходство, база которого в России создана и пока сохраняется. Создание социальной атмосферы и потенциала интеллектуально-нравственного превосходства России составляет актуальнейшую политическую задачу и на ближайшую, и на дальнюю перспективы. Таковую задачу решают другие страны, широко используя технические средства, и нам также необходимо, отвечая на вызов и складывающуюся реальность, совершенствовать технические средства решения политических задач.

Один из основных путей достижения национально-государственного превосходства в мире, по которому идут так называемые развитые страны – путь информационной экспансии, осуществляемый с помощью современных технических средств, поскольку «ядерное» противостояние становится малопривлекательным в споре за мировое господство. Россия уже сейчас должна активно защищаться от подобной экспансии, а в недалеком будущем эта сфера станет ведущей в обеспечении государственной безопасности. Такие обстоятельства требуют мобилизации не только

материальных, но в первую очередь творческих ресурсов страны, которые в предыдущие десятилетия целенаправленно уничтожались. Один из путей усиления информационной экспансии – создание специализированных технических средств отображения информации, способных заполнить мировой рынок, и остающихся подконтрольными какой-либо идеологической группе, использующей технику для психологического управления поведением масс. Механизмы такого управления реально существуют и успешно применяются на практике видео логических целях. Противостоять действию этих механизмов можно только освоив соответствующие технологии. Отсюда возникает одно из важнейших направлений научно-технических разработок, имеющих непосредственное отношение к проблеме безопасности государства с его исторической ролью и миссией в деле сохранения эволюционного пути становления человечества.

УДК 316.454

КОМПЛЕКС МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ

А.Ал. Понукалин

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: ponukalin@yandex.ru

В работе ставится задача научного обоснования создания диагностического инструмента для изучения характерологических особенностей инновационной личности. Предлагается логически упорядоченный набор стандартизированных опросников и методик для отработки типовой технологии диагностики реальных инноваторов.

Ключевые слова: инновационный потенциал, социально-экономическое развитие, инновационная личность, психологическая диагностика, мотивация достижения, акцентуации личности, социальные качества личности

THE COMPLEX METHODOLOGICAL TOOLS TO STUDY THE CHARACTERISTICS OF INNOVATIVE PERSONALITY

Ponukalin A.Al.

In the work the aim is scientific justification to create a diagnostic tool for the study of personality traits of innovative personality. Offered a logically ordered set of standardized questionnaires and methodologies for developing generic diagnostic technologies real innovators.

Key words: innovation potential, socio-economic development, innovative personality, psychological diagnosis, achievement motivation, personality accentuation, social personality.

В условиях предъявляемых нашей стране экономических санкций ещё более актуальны проблемы импортозамещения на основе наукоёмких технологий. Острее становятся вопросы ускорения инновационных процессов, что должно служить гарантией определённой независимости страны от экономик других стран. В частности, при губернаторе Саратовской области создан Совет по науке и инновациям, одно из заседаний которого посвящено проблемам развития региональной инновационной системы (июнь, 2015). Кроме того, Губернатор Саратовской области своим постановлением от 17.02.2015 утвердил Концепцию брендинга Саратовской области до 2020 г. Основные направления и мероприятия брендинга и имиджевой политики в области социально-экономического развития предполагают необходимость определения приоритетов развития инновационной и научно-технической сфер, оказывающих влияние на повышение эффективности производства и конкурентоспособности продукции.

В решении актуальных сегодня народно-хозяйственных задач психология должна определиться со своим местом и ролью в этих процессах, чтобы использовать имеющиеся возможности в ускорении социально-экономического инновационного развития страны. Поскольку надежды возлагаются на интенсификацию инновационной деятельности, расширение её масштабов и рост эффективности, то для психологии актуальна проблема человеческого инновационного потенциал. Это проблема качеств инновационной личности, особенностей её психологии. Исследования возможны в нескольких направлениях. Рационально начать изучать тех, кто уже стал инноватором, проявил себя в контексте инновационной деятельности, как она рассматривается в инновационной экономики с точки зрения её содержания и результативности.

Поставим задачу изучения реальных инноваторов с тем, чтобы выявить общие и особенные черты их личности, специфические свойства психики, характерные для типа личности инноватора. Нужно понять, почему становятся инноваторами, даже и вопреки обстоятельствам. Поняв суть личности инноватора, мы можем решать практические задачи специальной психологической подготовки, отбора и поддержки тех, кто способствует инновационному развитию отечественного производства. Для целей исследования нужно создать комплекс методических средств, способных охватить в диагностике достаточное количество показателей, характеризующих личность и её психику. В качестве базы комплекса можно использовать методики определения нейрофизиологических и психофизиологических оснований личности [1].

Для этих целей подходит **Опросник EPI** (*Eysenck, адаптация Русалова, модификация Шапкина*) - *EPI(2000)***. Это классический опросник Айзенка, позволяющий оценить базовые свойства личности - экстраверсию и нейротизм. Модификация состояла в 1) «смягчении» формулировок 11 пунктов с целью удаления их явной «клинической» направленности; 2) введены отдельный расчет баллов и интерпретации по подшкалам «Экстраверсии» – «Импульсивности» и «Социабельности». Многочисленные прикладные исследования в нашей стране и за рубежом показали высокую прогностичность опросника для таких качеств как эмоциональная устойчивость, гибкость-ригидность, легкость-сложность приобретения навыков, завязывания социальных контактов, склонность к риску. Опросник содержит шкалу социальной желательности. Возрастные нормы: 17-23 лет: м=240, ж=762; 24-60 лет: м=164, ж=328. Показана факторная и внешняя валидность, даны подробные интерпретации по каждой шкале. Дифференцированная, 5-ступенчатая интерпретация для низких (1-3 стенов), ниже среднего (4 стена), средних (5-6 стенов), выше среднего (7 стенов), высоких (8-10 стенов) значений по каждой шкале [3].

Дополнительно может быть использован **Опросник типов нервной системы – ТНС** (*Strelau, адаптация Даниловой*) (600)+. Основывается на теории темперамента Я. Стреляу. Оценивает три базовые характеристики темперамента: сила возбуждения, сила торможения, подвижность нервных процессов. Также и **Опросник структуры темперамента – ОСТ** (*Русалов*) (600)+. Метод опирается на теорию индивидуальности Русалова, согласно которой имеются 4 наследственных характеристики темперамента: эргичность, пластичность, темп, эмоциональность. С помощью опросника каждая характеристика отдельно оценивается в контексте деятельности и социального взаимодействия.

Необходим также **Опросник 16 PF** (*Cattell*) - *16PF-187* (1200)*. Классический опросник Кеттелла, дающий оценку 16 базовых черт личности. Включает четыре вторичные шкалы (Тревожность, Экстраверсия, Реактивная уравновешенность, Независимость). Используются стандартные нормы, опубликованные в открытых источниках. Нормы предусмотрены для возрастных групп 16-18, 19-28 и 29-70 лет. Даны интерпретации по каждой из шкал. Могут быть полезными:

1. **Ориентировочная анкета – ОА** (*Smekal, Kucera, адаптация Лейсахова*) (300). Предназначен для определения трех базовых установок личности – деятельности, общения, самореализации. Часто применяется вместе с методиками социально-психологического и социологического профиля.

2. **Опросник волевого самоконтроля ВСК** (*Зверков, Эйдман*) (600)+*. Предназначен для диагностики самообладания в стрессовых ситуациях и

настойчивости в достижении целей. Области применения: спорт, профессиональная деятельность. Показана факторная валидность.

Для целей диагностики инноваторов следует выбрать:

1. **Опросник склонности к риску CP-2 (Шмелев) (1000)+***. Предназначен для прогнозирования поведения личности в ситуации неопределенности, которая побуждает выбирать осторожные или рискованные стратегии. Полезен в качестве дополнительного инструмента в диагностике мотивации достижения, власти и аффилиации. Области применения: профотбор, спорт, коррекция отклоняющегося поведения. Нормы: студенты м=115, ж=148, сотрудники транспортной фирмы, 23-45 лет, м=44, ж=48. Факторная валидность.

2. **Методика "Порог активности" – ПА (Романова) (600)+**. Опросник предназначен для определения скорости принятия решения (решительность). Области применения: профессиональная деятельность, спорт, школьное обучение.

Существенное значение имеет **Опросник активационно-мотивационного состояния – АМС2-1 (Matthews, 2000, модификация Гусева и Шапкина) – ОПС (1000)+***. Создан на базе теории Tauber (1986) о двух системах активации – энергетической и эмоциональной. Шкалы: «Энергетическая активация», «Пассивность», «Негативная эмоциональность», «Позитивная эмоциональность». Используется в психологии труда для изучения работоспособности, реакции на стрессогенное событие, а также для оценки динамики состояния клиента в процессе терапии. Апробация: 1) решение студентами (n=78) сложных интеллектуальных задач; 2) длительная (80 мин) задача на поддержание устойчивого внимания (n=66); 3) изучение биоритмов – задача на время простой реакции утром и вечером (n=160) [2].

Особенно важно для инноватора наличие движущих сил, побуждающих добиваться желаемых результатов в профессиональной деятельности. Для изучения этих обстоятельств можно использовать **Опросник мотивации достижения – МД-2(м), МД-2(ж) (Mehrabian, адаптация Шапкина) (1000)+***. Комплект – женская и мужская формы. Предназначен для определения устойчивых личностных диспозиций – стремления к успеху либо – избеганию неудачи. Один из наиболее известных опросников для изучения мотивации в Западной Европе и США. Применяется для прогнозирования успешности в школьном обучении, спорте, трудовой деятельности. В основе опросника концепция Дж. Аткинсона. Результаты, как правило, анализируют в совокупности с данными о мотивах аффилиации и власти. Для контроля социальной желательности добавлена шкала Марлоу-Крауна. Сфера использования: профотбор, развитие персонала, обучение. Нормы: м=265, ж=646, 18-25 лет. Факторная валидность. Внешняя валидность – связь с академической успеваемостью студентов-психологов [4].

Одновременно применяется и **Опросник мотивации власти, достижения и аффилиации** – ВДА-4 (Шапкин) (3000)+*. Компактная версия для определения трех устойчивых мотивов личности власти (В), достижения (Д), аффилиации (А). Содержит краткий вариант шкал мотивации достижения и аффилиации Мехрабиана, оригинальные шкалы мотива власти – социально ориентированной и персонально ориентированной, краткую версию шкалы локуса контроля, шкалу социальной желательности Марлоу-Крауна. Дает возможность сравнительной оценки показателей разных мотивов в наглядной форме. Возрастные нормы: 18-23 лет: м=226, ж=423; 24-60 лет: м=268, ж=282; сотрудники транспортной фирмы, 23-45 лет, м=44, ж=48. Факторная валидность. Внешняя валидность – связь с успешностью. Возможен и вариант.

Опросника мотивации аффилиации – МА-2(м), МА-2(ж) (Mehrabian, адаптация Шапкина) (1000)+*. Комплект – женская и мужская формы. Предназначен для определения устойчивых мотивов в межличностном взаимодействии. Состоит из 2 шкал: «Аффилиативная тенденция (стремление быть принятым)» и «Чувствительность к отвержению (боязнь быть отвергнутым)». Пригоден для диагностики психологической совместимости, оптимизации психологического климата. Один из наиболее используемых опросников для изучения мотивации в Западной Европе и США. В основе опросника лежит одна из ведущих концепций мотивации, подтвержденная многочисленными экспериментальными данными. Результаты, как правило, анализируют в совокупности с данными о мотивах достижения и власти. Для контроля социальной желательности добавлена шкала Марлоу-Крауна. Сфера использования: профотбор, развитие персонала, психологическая совместимость. Нормы: м=265, ж=646, 18-25 лет. Факторная валидность.

Дополнительно предполагается использование и **Методики трудовой мотивации** – ТМ-2 (Кокурина, модификация Шапкина). (1500)+*. Средство для оценки мотивационных установок по отношению к труду, коллективу, деньгам. Полупроективная методика. Используется как дополнение к опросным методикам измерения общих мотивационных диспозиций (достижения, аффилиации, власти). Используется ипсативная форма предъявления вопросов, что дает возможность оценки у сотрудника преобладания какого-либо мотива относительно других мотивов. Сфера использования: профотбор, развитие персонала. Нормы 23-45 лет: сотрудники транспортной фирмы, м=44, ж=48; менеджеры по персоналу, м=19, ж=80. Внешняя валидность – связь с успешностью.

Полезен также и **Опросник контроля за действием** – КД (Куль, адаптация Шапкина) (1000)+*. Предназначен для определения устойчивых личностных диспозиций – «ориентации на действие» либо – «ориентации на состояние». Характеризует эффективность контроля за

негативными эмоциями, возникающими в процессе деятельности (эмоциональная устойчивость) и скорость перехода от намерения к действию (решительность). В основе опросника лежит одна из ведущих концепций психологии воли, подтвержденная многочисленными экспериментальными данными, полученными в области спорта, трудовой деятельности, клиники, школьном обучении. Результаты полезно оценивать в совокупности с данными мотивации достижения, аффилиации и власти. Нормы: студенты, 18-23 лет, м=187, ж=331. Факторная валидность [3].

Определённое значение имеют признаки акцентуации личности и разные пси-аномалии. В этом плане желательно использовать.

1. **Опросник Шмишека – ШМ (Schmieschek)**. Клинический опросник для выявления типа акцентуации (по Леонгарду), черт характера, определяющих поведение, особенности мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

2. **Опросник Лири – ЛИРИ (Leary, адаптация Собчик) – LIRI**. Определение ведущих форм социального поведения личности (авторитарное поведение, независимое самоутверждение, протекционизм, агрессивность, независимость, дружелюбие и т.п.).

3. **Методика "Q-сортировка" – Q_SORT. (Stephenson, адаптация Мургулеу) (300)**. Позволяет оценить шесть основных тенденций поведения человека в группе: зависимость-независимость, общительность-необщительность, принятие конкуренции – избегание конкуренции. Оценивает степень расхождения между идеальным и реальным "Я" человека. Широко применяется в социально-психологических исследованиях, в диагностике самосознания, в психотерапии.

Наконец, нужны методические средства для определения особенностей социальных взаимодействий с позиций различных социальных статусов и возможных аномалий.

1. **Методика «Личностный дифференциал» – ЛД (Бажин, Эткинд)**. Проективная методика для определения значимых оценок (самооценок) личности, особенностей отношений личности со значимым социальным окружением. Активно применяется в психотерапевтической работе. Методика основывается на теории и методе Ч. Осгуда.

2. **Опросник Маккиавелизма – МК (Cristie&Geis, адаптация Знакова)**. (1000)+*. Служит для оценки лидерского потенциала, способности к убеждению, склонности к манипуляции в ходе общения. Сфера использования: профотбор, развитие персонала. Факторная валидность. Конвергентная валидность с опросником Лири и «Личностный дифференциал». Нормы м=386 (возраст: m=27.39, s=9.59 лет), ж=324 (возраст: m=29.85, s=9.62 лет).

3. **Опросник стилей руководства коллективом – СРК (Журавлев) (600)+***. Выяснение предпочитаемого стиля руководства

(авторитарного, демократического или либерального). Применяется при подборе руководящих кадров, анализе образа «идеального руководителя», межличностного и профессионального взаимодействия в организациях. Нормы: сотрудники транспортной фирмы, 23-45 лет, м=44, ж=48.

Перечень выбранных методических средств не является окончательным (единственно верным). Основное его назначение – отработка оптимальной технологии диагностики инновационной личности на основе модификации стандартизированных опросников и методик с тем, чтобы создать научно обоснованный инструмент решения практических задач работы с человеческим инновационным потенциалом с целью эффективной и высоко продуктивной разработки этого «ресурса» социально-экономического развития страны.

Библиографический список

1. Гусев А.Н. Дифференциальная психофизика сенсорных задач: Дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2002. 421 с.
2. Schapkin S.A., Gusev A.N. Operator functional state and vigilance: mediating effect of Operator Functional State: The Assessment and Prediction of Human Performance. G.R.J. Hockey, A.W.K. Gaillard, O. Burov. Amsterdam: IOS Press, 2003. P. 140-151.
3. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М., Смысл, 1997. 140 с.
4. Шапкин С.А. Опросник мотивации достижения // Психологический журнал. 2000. 21(2). С. 113-127.

УДК 316.752:331

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРИ ПОДБОРЕ ПЕРСОНАЛА

А.С. Светличный

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: asvetlichniy@manimail.ru

Статья посвящена теоретическому анализу ценностей и их влиянию на подбор персонала в организации. Подчеркивается актуальность рассмотрения данного вопроса с позиции организационной психологии.

Ключевые слова: ценности, подбор персонала, организационная культура.

ROLE OF VALUABLE ORIENTATIONS DURING STAFF RECRUITMENT

A.S. Svetlichnyj

Article is devoted to the theoretical analysis of values and their influence on staff recruitment in the organization. Relevance of consideration of the matter from a position of organizational psychology is emphasized.

Key words: values, staff recruitment, organizational culture.

В современных условиях решающее значение как для общества в целом, так и для каждого конкретного социального института, приобретают ценностные основания происходящих процессов, их точный анализ и своевременная корректировка. Причиной этого является острая необходимость в поиске новых путей развития мировой экономики и сообщества в целом. Данная необходимость обусловлена прежде всего происходящими в разных странах мира процессами, наглядно демонстрирующими несостоятельность существующих моделей развития, неравномерностью распределения социальных благ. Вместе с моделями развития серьезной ревизии подвергаются и существующие системы ценностей. Именно поэтому рассмотрение понятия ценностей и ценностный (аксиологический) подход к пониманию общественной и организационной жизни занимают одно из центральных мест в современной науке.

Ядром организационной культуры также являются ценности, на основе которых вырабатываются нормы и формы поведения в организации. Именно ценности, разделяемые и декларируемые основателями и наиболее авторитетными членами организации, зачастую становятся тем ключевым звеном, от которого зависит сплоченность сотрудников, единство взглядов и действий, а, следовательно, обеспечение достижения целей организации. Этим обуславливается актуальность исследования ценностных ориентаций сотрудников современных организаций [1].

Целью данного теоретического анализа выступает рассмотрение существующих исследований по проблеме ценностей в организации и их влияние на подбор персонала.

С точки зрения *философской аксиологии* ценности представляют собой свойства общественного предмета удовлетворять определенным потребностям отдельного человека или группы. Аксиология изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира. Впервые вопрос о ценностях был поставлен Сократом, сделавшим его центральным пунктом своей философии и сформулировавшим его в виде вопроса о том, что есть благо. Благо есть реализованная ценность – полезность. В античной и средневековой философии вопрос о ценностях был непосредственно включён в структуру

вопроса о бытии: полнота бытия понималась как абсолютная ценность для человека, выражавшая одновременно этические и эстетические идеалы [2].

С точки зрения *социологии* мировоззрение каждого из нас определяется разделяемыми ценностями, а также принадлежностью к той или иной социокультурной формации. Мы все есть часть культуры, главной особенностью которой является то, что она формирует привычную и приемлемую для определенной группы людей парадигму возможного образа поведения. Это обеспечивается путем усвоения новыми поколениями жизненного опыта предшественников, включения их в формировавшуюся столетиями систему социального и межличностного взаимодействия. Таким образом, культура является важным элементом национальной, межгрупповой и групповой организации и самоорганизации. Она, с одной стороны, обеспечивает единение людей и функционирование возникающих общественных групп, но одновременно именно культурные особенности в значительной мере являются фактором внутригруппового расслоения и возникновения подгрупп, особых образований, существующих на принципах, приемлемых и понятных только для их членов.

Говоря о связи культуры и организации, мы должны иметь четкое представление о содержании обоих этих явлений. Организация понимается, прежде всего, как группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей [3]. Организация имеет свою композиционную структуру – совокупность устойчивых социально-психологических характеристик членов группы, чрезвычайно значимых с точки зрения состава группы как целого [4]. Большую роль в формировании данных характеристик играет система социальных ценностей. Организации возникают, и практически одновременно с этим начинается процесс автономизации, в ходе которого они обособляются от остального общества, обретают собственную стратегию развития, в соответствии с которой формулируют тактические цели и оперативные задачи. Конечно, эта стратегия находится в русле особенностей развития конкретного социума, она не может выходить за рамки, которые общество определяет для самого себя. Автономия организаций заключается в их возможности выбирать одно из направлений социальной стратегии в качестве приоритетного и затем строить свою деятельность в рамках данной специализации.

В психологической науке подробно рассматривал понятие ценности лауреат Нобелевской премии, выдающийся американский ученый Герберт Саймон. Он разработал концепцию рационального поведения в организационных группах. В работах "Административное поведение" (1957) и "Модель человека" (1958), написанных совместно с Джеймсом Марчем, Саймон предложил подход к организации, базирующийся на изучении объективных фактов организационной жизни и в том числе

ценностей. Он считал, что, хотя люди привносят в организации ограниченную рациональность, все же они, как правило, стараются вести себя в соответствии со своей оценкой того, что рационально, а что нет. Например, если члены организации чувствуют, что труд их достаточно хорошо вознаграждается, они будут содействовать работе организации. Ключевыми вопросами в создании эффективного управления, по мнению Саймона, являются следующие: как привлечь людей в организацию и как побудить их к содействию.

Каждый осуществляет выбор на основе сопоставления индивидуальных издержек и выгод. Для того чтобы обеспечивать более активное участие и большее содействие со стороны работников, управление должно предлагать более привлекательные мотивы: деньги, статус, престиж или что-либо другое. "Можно утверждать, – пишет Саймон, – что каждый участник останется в организации, если польза (удовлетворение), которую он получает, больше, чем польза, которую он может получить, уйдя из организации. Следовательно, нулевая точка в такой "функции удовлетворения" определяется исходя из оценки возможной стоимости участия". Аналогичные расчеты производятся при определении "зоны притяжения", в пределах которой индивиды будут выполнять приказы тех, кто занимает властные позиции.

Согласно Саймону, каждая группа скрыто или явно вырабатывает набор неких групповых ценностей, при условии нарушения которых менеджером, ему будет оказываться противодействие. Основная типология ценностей включает:

- социальность – обычаи, привычки;
- систему статусов - последний по рангу рабочий может быть самым уважаемым в коллективе;
- ограничение производительности – результат применения низкоквалифицированных рабочих (установление максимальной планки выработки);
- трудовые критерии – то же самое, но для высококвалифицированных рабочих (установка минимальной планки);
- социальные ценности.

Несмотря на то, что теория Саймона в значительной степени опирается на принятие работниками индивидуальных решений, несомненно, есть способы, с помощью которых организация может переориентировать ценности личности в ценности организации, и очевидно, что администрация заинтересована, чтобы это произошло. Когда организационные ценности, которые, с точки зрения Саймона, более рациональны, чем ценности личности, начинают доминировать, личность будет подчиняться организации. "Поскольку институты в основном определяют идеологические установки участников, – пишет Г. Саймон, –

они создают условия для поддержания повиновения и, следовательно, рациональности в человеческом обществе" [5].

Впоследствии Г. Хофстеде внес важный вклад в понимании роли ценностей в организации. Он утверждает, что национальные культуры оказывают систематическое влияние на организации через те ценности, которыми их работники руководствуются в жизни и на рабочем месте. Ученый первым поставил вопрос о том, что организации в значительной мере являются "порождениями" своей национальной среды предложил теоретическую структуру, в рамках которой могли быть объяснены взаимосвязи между организацией и культурой. Его исследование проводилось в Голландии и Дании. Сравнивая представителей двух национальных культур, одинаковых по многим прочим параметрам, Хофстеде обнаружил значительные различия между их *ценностями* (в смысле общего восприятия таких понятий как, например, добро и зло). Среди организационных культур были выявлены значительные различия в *практических действиях* людей, разделявших одни и те же ценности [6].

В своей фундаментальной монографии «Организационная культура и лидерство» Э. Шейн определяет культуру организации как совокупность базовых коллективных представлений, которые обретает группа, разрешая те или иные проблемы адаптации к изменениям внешней и внутренней среды. Если такие коллективные представления сформировались и показали свою эффективность, если они передаются новым членам группы как нечто, обладающее ценностью, то мы можем говорить о том, что организация обладает собственной культурой. Эти представления составляют глубинную сущность организационной культуры, ее первый уровень. Ценности, которые возникают на основе таких общих представлений обладают значимостью для сотрудников компании и представляют собой второй, более поверхностный уровень организационной культуры. При этом ценности могут только декларироваться руководством и не быть действительно важными для коллектива. Третий уровень культуры организации – артефакты или ее внешние проявления, которые предназначены для того, чтобы наглядно отразить нормы и ценности организации. Это дресс-код, обычаи, нормы поведения, особенности дизайна помещений, фирменный стиль, логотип, гимн, герб и пр. [7].

К отечественным исследователям организационной культуры можно отнести А.Н. Занковского, который предполагает формирование общего культурного пространства, включающего ценности, нормы и поведенческие модели всех работников, и направленного на осуществление миссии организации, т.е. общей цели, осмысленной в ее широком социальном значении. Крепкая организационная культура в этом контексте позволяет в значительной мере сгладить проблему согласования индивидуальных целей с общей целью. В своей работе «Организационная

психология» он затрагивает проблему профотбора, который призван обеспечить приток новых кадров, являющихся не только нужными для организации специалистами, но и личностями, обладающими определенной направленностью и теми характеристиками, которые не противоречат общим устремлениям [8].

Автор ордерного подхода к социально-психологическому изучению организационной культуры Л.Н. Аксеновская рассматривает роль лидера в формировании оргкультуры. Лидер в организации инициирует определенный тип управленческого взаимодействия, которое в итоге порождает всю сложную совокупность организационных взаимодействий/отношений, определяемых как социопсихологический ордер (порядок). Иначе: лидер задает тип управленческого взаимодействия, порождающий организационную культуру.

Задавая тип управленческого взаимодействия, лидер реализует бессознательную психокультурную программу, обусловленную базовым функциональным типом личности, к которому он принадлежит. Выделяются три основных базовых функциональных типа личности, обусловленных ведущими видами деятельности архаичного человека: 1) биологическое и социальное воспроизводство, 2) агрессия 3) литургия. Все другие виды деятельности развивались из этих или обслуживали их. Человек изначально в равной степени способен ко всем трем базовым типам деятельности и совмещал когда-то все три, реализуя своего рода «функциональный синкретизм».

По мере развития и усложнение социального бытия архаичного человека на смену целостности типа синкретизма пришла специализация и стали формироваться функционально-ролевые модели «родителя», «командира» и «священника». Каждый тип лидера есть своего рода культурно-психологическая программа, имеющая свою цель, предназначение, набор ценностей и смыслов, способов и правил достижения цели.

Важной частью этой программы является система смыслов, регулирующих поведение лидера. В смысловую систему входят, во-первых, базовые смыслы (жизнь – смерть, сотрудничество – борьба, улучшение – ухудшение, ответственность – безответственность), во-вторых, функциональные смыслы лидера (забота о «своих», забота о «победе», забота «о праведности»).

Являясь носителем определенной программы, лидер вступает во взаимодействие с другими участниками управленческого процесса. И мы обнаруживаем в организациях соответствующий тип управленческого взаимодействия «родительский», «командирский» и «пастырский». Культурным продуктом такой совместной деятельности является организация с культурами типа «семья», «армия» и «церковь». Таким образом, автор указывает на взаимосвязь ценностей лидера с ценностями

участников управленческого процесса, на их совместную деятельность по построению культуры в организации, в основе которой лежит определенная система смыслов и ценностей [9].

В статье Кабалиной и Пахомовой, опубликованной в журнале «Организационная психология» в 2014 году приводится исследование влияния такого «неявного» фактора как корпоративные ценности на подбор персонала. Основным итогом работы является подтверждение основной гипотезы исследования, а именно: кандидаты с ценностями, соответствующими ценностям компании, более успешны при прохождении интервью, чем те кандидаты, ценности которых не соответствуют ценностям компании. Исследование также показало, что совпадение разделяемых ценностей компании и рабочих ценностей кандидата – фактор, который сильнее других взаимосвязан с принятием рекрутером положительного решения о найме кандидата. Конгруэнтность ценностей является основным фактором в модели, дифференцирующей кандидатов на прошедших и не прошедших интервью. В дальнейшем они планируют направить исследования на изучение связи и значимости выявленных факторов с успешной деятельностью нанятых сотрудников в компании [10].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что теоретический анализ существующих работ о роли ценностей при выборе персонала в организации показал, что, во-первых, не существует единого подхода к данной проблеме, во-вторых, данный вопрос имеет высокое практическое значение для организаций, поскольку влияет на эффективность их деятельности и, в третьих, открывает широкое поле для исследований и выработки практических инструментов в данной области.

Библиографический список

1. Громов И.А., Лукьянов В.Г. Методология научного познания и теория ценностей Э. Дюркгейма// Социологические исследования. 2010. №8. С. 123-132.
2. Ильин В.В. Аксиология. М.: Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
3. Волков Ю.Г. Социология. Ростов-н./Д.: Феникс, 2005. 572 с.
4. Крысько В.Г. Социальная психология. М.: Владос-Пресс, 2003. 448 с.
5. Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях. М.: Экономика, 1995. 335 с.
6. Хофстеде Г. Культуры и организации: программирование сознания. М.: Инфра-М, 2010. 550 с.
7. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
8. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2002. 648 с.
9. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М.: Академический проект, 2007. 303 с.
10. Кабалина В.И., Пахомова А.А. Влияние конгруэнтности ценностей кандидата и организации на подбор персонала // Организационная психология. 2014. Т.4. №4. С. 51-73.

11. Басовский Л.Е. Менеджмент. М.: Инфра-М, 2005. 216 с.
12. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 206 с.

УДК 159.9.072.422

СУБЪЕКТИВНАЯ НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ В СФЕРЕ ТРУДА: ДЕТЕРМИНАНТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

А.Ю. Смирнова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: anna-smirnova-sgu@mail.ru

Статья посвящена анализу взаимовлияния поведения, переживаний, связанных с работой, карьерных ориентаций работника и субъективной незащищенности в сфере труда, анализу детерминант и последствий субъективной незащищенности в сфере труда в качественном и количественном ее аспектах. Показано деструктивное влияние переживаний, связанных с интерпретацией рабочей ситуации как угрожающей потерей работой на субъекта труда (количественный аспект субъективной незащищенности в сфере труда) в сравнении с влиянием переживаний, связанных с интерпретацией рабочей ситуации как угрожающей потерей значимых аспектов работы (качественный аспект субъективной незащищенности в сфере труда). Выявлены личностные ресурсы преодоления субъективной незащищенности в сфере труда.

Ключевые слова: субъективная незащищенность в сфере труда, угроза потери работы, эмоциональные состояния субъекта труда, психологическая ситуация.

JOB INSECURITY: CAUSES AND CONSEQUENCES

A.Y. Smirnova

This article is devoted to analysis of interdependence between work-related patterns of behavior and experience, career anchors and job insecurity. The causes and consequences of job insecurity among workers are discussed. The impact of quantitative job insecurity and qualitative job insecurity perceptions on individuals well-being are shown. This study revealed that quantitative insecurity was the most important dimension in that it negatively affected subsequent well-being. Although quantitative job insecurity appears to have negative consequences for employees and their organizations. Personal resources of job insecurity overcoming are discussed.

Key words: job insecurity, treat of job loss, emotional state, psychological situation.

Целью данной статьи являются анализ взаимовлияния поведения, переживаний, связанных с работой, карьерных ориентаций работника и субъективной незащищенности в сфере труда в ее качественном и количественном аспектах.

Объект исследования: субъективная незащищенность в сфере труда.

Предмет исследования: влияние поведения, переживаний, связанных с работой и карьерных ориентаций работника на переживание им субъективной незащищенности в сфере труда, а также обратного влияния субъективной незащищенности в сфере труда на поведение, переживания, связанные с работой и карьерные ориентации работника.

Эмпирический базис исследования составили сотрудники производственной организации в возрасте до 30 лет, средний возраст 28,7 лет, мужчины и женщины, имеющие профильное образование, преимущественно технические специалисты и руководители технических служб, в соответствии с кадровой политикой предприятия, респонденты входят в целевую группу для закрепления на предприятии. Объем эмпирической выборки N=252. Выборка стабильно работающих специалистов трудоспособного возраста сформирована с целью снятия влияния объективных организационных переменных и центрации исследования именно на выявлении личностных детерминант и последствий переживания субъективной незащищенности в сфере труда.

Методики исследования: 1. Методика диагностики субъективной незащищенности в сфере труда (Hellgren J., M. Sverke & K. Isaksson [1], перевод и адаптация Смирновой А.Ю [2]. Методика, разработанная Д. Хеллгренем с коллегами является достаточно надежным и валидным инструментом, предназначенным для диагностики качественно-количественной субъективной незащищенности в сфере труда, валидизации посвящена отдельная статья [2]. Качественный аспект субъективной незащищенности в сфере труда предполагает переживания, вызванные угрозой утраты какого-либо важного для работника аспекта работы, количественный – переживания, связанные с восприятием рабочей ситуации как угрожающей потерей работы как таковой. 2. Методика диагностики устойчивых мотивов карьерного выбора (карьерных ориентаций) «Якоря Карьеры» (E. Schein), перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокуровой [3]. 3. Опросник поведения и переживаний, связанных с работой (AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster Scale, Schaarschmidt (в немецком) или Questionnaire on Work-Related Patterns of Behavior and Experience (в английском) названии, разработан У.Шааршмидтом с коллегами, в адаптации Т.И. Рогинской [4]. Опросник является многофакторным диагностическим инструментом, позволяющим определять типы поведения людей в ситуации предъявления им профессиональных требований. Область поведения и переживания в профессиональной среде описывается 11 шкалами опросника (учитываются: профессиональная активность, психическая устойчивость и стратегии преодоления проблемных ситуаций, эмоциональное отношение к работе), отражающими реакции человека на требования профессиональной среды и способы поведения, формируемые на основе

этих реакций. Методы математико-статистического анализа данных: корреляционный анализ, эксплораторный и конфирматорный факторный анализ выполнялись в программах SPSS 17 и AmosSPSS 22.

Теоретико-методологический базис данного исследования составили работы: субъектно-деятельностного подхода: Б.Г. Ананьева, К.А. Альбухановой, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова; ресурсного (С. Хобфолл) и субъект-ресурсного подходов (Н.Е. Водопьянова). Зарубежные (М. Аргайл, Д. Магнуссон, В. Мишель, А. Первин, К. Стеббинс, В. Томас, Дж. Форгас, Т. Шибутани) отечественные (Л.Ф. Бурлачук, В.Е. Василюк, В.Н. Мясищев) исследования в области психологии ситуации. В части исследования феномена субъективной незащищенности в сфере труда: (job insecurity): S. Ashford, I. Borg, H. De Witte, D. Elizur, L. Greenhalgh, J. Hellgren, K. Isaksson, J. Pienaar, Z. Rosenblatt, M. Sverke и др.

Дефиниции ключевых понятий:

Первенство в определении субъективной незащищенности в сфере труда, по традиции следует отдать Л. Гринхалф и З. Розенблатт, (L. Greenhalgh and Z. Rosenblatt), которые в 1984 году определили этот феномен как «воспринимаемую неспособность сохранить желательную продолжительность занятости в организации в угрожающей (нестабильной) рабочей ситуации»[5, Р. 438].

Субъективная незащищенность в сфере труда по Х. Де Витту (H. DeWitte) – это воспринимаемая угроза потери работы и эмоциональные переживания, связанные с данной угрозой [6].

В выполненных М. Сверке и Д. Хелгреном [7], Х. Де Виттом [6] обзоре работ, посвященных субъективной незащищенности в сфере труда, авторы подчеркивают, что данный феномен основан на субъективном восприятии и интерпретации рабочей среды в противоположность с действительной потерей работы.

Х. Де Витт, отмечает, что будущее работников, переживающих субъективную незащищенность в сфере труда характеризуется неопределенностью, они не знают, смогут ли продолжить работу на прежнем рабочем месте или будут уволены. И в этом отличие феномена субъективной незащищенности в сфере труда от предстоящего увольнения являющегося неизбежным. Сотрудники, уже получившие уведомления о предстоящем в будущем увольнении, могут предпринимать активные шаги для преодоления ситуации – а именно искать новую работу. Те, чье будущее неизвестно, напротив, не могут должным образом подготовить себя к возможным негативным последствиям, так как неопределенность их рабочей ситуации не позволяет им адекватно определить необходимость совершения действий по поиску новой работы. Именно эта неопределенность, неподконтрольность ситуации, ведет к негативным последствиям: уровень субъективного благополучия у работников, уже

получивших определенное известие о своем увольнении выше, а число психосоматических расстройств ниже, чем у тех, чей статус не определен[6].

Кроме того, как отмечает Х. Де Витт, не вызывает разногласий, что незащищенность в сфере труда – это субъективное восприятие объективной ситуации, и приводит доводы, что одна и та же рабочая ситуация может быть по-разному интерпретирована различными работниками [6].

На основании вышеизложенного дадим собственное определение феномена: субъективная незащищенность в сфере труда (job insecurity) – эмоциональное состояние работника (субъекта труда), вызванное сочетанием интерпретацией рабочей ситуации как угрожающей в будущем сохранением занятости в определенной должности, или утратой важных аспектов работы, вследствие субъективного восприятия действия объективного фактора-стрессора (угрозы потери работы threat of job loss), а также оценки собственных личностных ресурсов как недостаточных для преодоления данной ситуации и влекущее деструктивные последствия для функционирования работника (субъекта труда), а именно: снижение качества выполнения им работы, формирования негативных установок к трудовой деятельности, снижения уровня субъективного благополучия работника, а также психосоматическим расстройствам и т.д.

Описание результатов эмпирического исследования.

Переменные взятые для анализа диагностировались по методике AVEM (1-11, см. таблицу 1), методике Э. Шейна (12-20, см. таблицу 1), методике диагностики субъективной незащищенности в сфере труда (Hellgren J., M. Sverke&K. Isaksson, в адаптации А.Ю. Смирновой): субъективная незащищенность в сфере труда, общий уровень, субъективная незащищенность в сфере труда, количественный аспект, субъективная незащищенность в сфере труда, качественный аспект.

Примененный нами метод корреляционного анализа позволили выделить взаимосвязи субъективной незащищенности в сфере труда, карьерных ориентаций и особенностей поведения и переживаний, связанных с работой.

В таблице 1 представлены значимые взаимосвязи анализируемых параметров (N = 252).

Табл. 1. Корреляционный анализ взаимосвязей субъективной незащищенности в сфере труда (СН), карьерных ориентаций и поведения и переживаний, связанных с работой

Наименование переменных взаимосвязи	СН общий уровень	СН количес- твенная	СН Качест- венная
1. Субъективное значение деятельности (BA)	,062	,042	,050
2. Профессиональные притязания (BE)	-,301**	-,167	-,280**
3. Готовность к энергетическим затратам (VB)	-,107	,054	-,191*
4. Стремление к совершенству (PS)	-,053	,098	-,155
5. Способность сохранять дистанцию по отношению к работе (DF)	-,172	-,126	-,134
6. Тенденция к отказу в ситуации неудачи (RT)	,287**	,276**	,170
7. Активная стратегия решения проблем (OP)	-,384**	-,270**	-,310**
8. Внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	-,311**	-,192*	-,272**
9. Чувство успешности в профессиональной деятельности (EE)	-,335**	-,277**	-,236**
10. Удовлетворенность жизнью (LZ)	-,288**	-,311**	-,143
11. Чувство социальной поддержки (SU)	-,213*	-,153	-,169
12. Стабильность работы	,041	,063	,005
13. Профессиональная компетентность	,001	-,092	,076
14. Менеджмент	-,283**	-,163	-,255**
15. Автономия	,115	,130	,051
16. Стабильность места жительства	,171	,159	,104
17. Служение	-,118	-,030	-,137
18. Вызов	-,156	,013	-,224*
19. Интеграция стилей	-,047	,044	-,100
20. Предпринимательство	-,162	-,050	-,181*

Примечание. * Двусторонняя корреляция значима на уровне 0.05.

** Двусторонняя корреляция значима на уровне 0.01.

Попробуем объяснить характер этих взаимосвязей посредством метода моделирования структурными уравнениями, выполненного в программе AMOSSPSS 22.

В таблице 2 представлена модель (сокращенная) взаимовлияний субъективной незащищенности в сфере труда (общий уровень), карьерных ориентаций и поведения и переживаний, связанных с работой.

Табл. 2. Модель взаимовлияния общего уровня субъективной незащищенности в сфере труда (СН), карьерных ориентаций, поведения и переживаний, связанных с работой

Подверженная влиянию переменная	Влияющая переменная	Estimate	S.E.	C.R.	P
СН общий уровень	ОР	-,456	120	3,814	**
СН общий уровень	Менеджмент	-,210	146	1,439	150
уровень профессиональных притязаний и стремление к профессиональному росту (BE)	СН общий уровень	-,232	068	3,413	**
тенденции отказа в ситуации неудачи (RT)	СН общий уровень	,239	074	,231	001
внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	СН общий уровень	-,265	075	3,529	**
чувство успешности в профессиональной деятельности (EE)	СН общий уровень	-,299	078	3,840	**
удовлетворенность жизнью в целом (LZ)	СН общий уровень	-,229	070	3,247	**

Примечание.

*** Probability level = ,001.

Chi-square = 178,372, Degrees of freedom = 28, GFI = 0,944, AGFI = 0,906, CFI= 0,846, RMSEA = 0,088 (NI 90 = 0,102)

В таблице 3 представлена модель (сокращенная) взаимовлияния количественного аспекта субъективной незащищенности в сфере труда и поведения, переживаний связанных с работой, мотивов карьерного выбора

Табл. 3. Модель взаимовлияния количественного и качественного аспектов субъективной незащищенности в сфере труда (СН) и поведения, переживаний связанных с работой, мотивов карьерного выбора

Подверженная влиянию переменная	Влияющая переменная	Estimate	S.E.	C.R.	P
Количественная СН	активная стратегия решения проблем (ОР)	,272	010	5,922	**
уровень профессиональных притязаний и стремление к профессиональному росту (BE)	Количественная СН*	-,216	098	2,202	028
тенденции отказа в ситуации неудачи (RT)	Количественная СН	,389	104	,741	**
внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	Количественная СН	-,276	109	2,539	011
чувство успешности в профессиональной деятельности (EE)	Количественная СН	-,418	111	3,757	**
удовлетворенность жизнью в целом (LZ)	Количественная СН	-,417	098	4,262	**
Качественная СН	активная стратегия решения проблем (ОР)	-,338	093	3,643	**
уровень профессиональных притязаний и стремление к профессиональному росту (BE)	Качественная СН**	-,297	091	3,259	**

Подверженная влиянию переменная	Влияющая переменная	Estimate	S.E.	C.R.	P
Количественная СН	активная стратегия решения проблем (OP)	,272	010	5,922	**
внутреннее спокойствие и равновесие (IR)	Качественная СН	-,322	102	3,165	002
(чувство успешности в профессиональной деятельности)EE	Качественная СН	-,291	107	2,711	007
Менеджмент	Качественная СН	-,196	069	2,834	005
Вызов	Качественная СН	-,126	051	2,472	013
Предпринимательство	Качественная СН	-,114	058	1,976	048

*Chi-square = 226,934, Degrees of freedom = 17, GFI = 0,981, AGFI = 0,952, CFI= 0,942, RMSEA = 0,072 (HI 90 = 0,095).

**Chi-square = 200,906, Degrees of freedom = 28, GFI = 0,945, AGFI = 0,888, CFI= 0,774, RMSEA = 0,087 (HI 90 = 0,102).

*** Probabilitylevel = ,001.

Численные показатели согласия анализируемых моделей (таблицы 2-3): сравнительный индекс согласия (CFI), критерий согласия (GFI), исправленный критерий согласия (AGFI), квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) свидетельствуют о хорошем согласии, таким образом, на основании данных математико-статистического анализа можно заключить, что на уровень переживания субъективной незащищенности в сфере труда влияет активная стратегия решения проблем, при этом снижая качественный и количественный аспекты незащищенности. Субъективная незащищенность в сфере труда (в общем) оказывает деструктивное воздействие на субъекта труда, изменяя его профессиональную активность, психическую устойчивость и эмоциональное отношение к работе: снижается уровень профессиональных притязаний и стремление к профессиональному росту (BE), снижается внутреннее спокойствие и равновесие (IR), уменьшается чувство успешности в профессиональной деятельности (EE).

Количественная незащищенность в сфере труда, переживания, обусловленные угрозой потери работы в целом, оказывают большее деструктивное воздействие на субъекта труда, так субъективная незащищенность в сфере труда в ее количественном аспекте ведет к усилению тенденции отказа в ситуации неудачи (RT), снижает чувство успешности в профессиональной деятельности (EE), удовлетворенность жизнью в целом (LZ).

Субъективная незащищенность в сфере труда в ее качественном аспекте, связанная с переживанием в отношении возможности утраты в будущем значимых аспектов работы не оказывает такого деструктивного

воздействия на субъекта труда. При этом, выполненный нами факторный анализ взаимосвязи переменных позволил выделить 2 фактора, один из которых образуют: концентрация на качестве выполняемых обязанностей (0,920), готовность отдать все свои силы выполнению профессиональных задач (0,602), стабильность работы (0,479), а другой: ориентация профессиональной карьеры на менеджмент (0,768), и вызов (0,519) профессиональные притязания (BE) (0,650), активная стратегия решения проблем (OP) (0,477). Таким образом, ориентация профессиональной карьеры на менеджмент и вызов (понимание любой рабочей ситуации, как социального состязания, ситуации игры, в которой нужно победить) непосредственно не влияют на переживание субъективной незащищенности в сфере труда в ситуации угрозы потери работы, однако, в сочетании с активной и оптимистической установкой на появляющиеся проблемы и задачи, стремлением к профессиональному росту составляют личностные ресурсы преодоления субъективной незащищенности в сфере труда в ситуации угрозы потери работы. Второе объяснение характера влияния ориентации профессиональной карьеры на менеджмент и вызов переживание субъективной незащищенности в сфере труда заключается в том, что в числе лиц, которым свойственны данные карьерные ориентации действительно больше тех, кто уже поднялся по карьерной лестнице достаточно высоко, что позволяет им в большей степени влиять на рабочую ситуацию снижая негативное воздействие объективного фактора стрессора (угрозы потери работы), а также делает альтернативу перевода на нижестоящую должность более вероятной, чем увольнение, что может объяснять значимую корреляцию параметров именно с качественной незащищенностью в сфере труда.

Результаты представленного в статье исследования обладают определенной теоретической ценностью для понимания феномена субъективной незащищенности в сфере труда, как в зарубежной (поскольку в выполненном нами теоретическом анализе литературы на изучаемую тему нам не удалось найти выполненных ранее исследований взаимовлияния поведения и переживаний, связанных с работой (диагностированных по методике AVEM) и субъективной незащищенности в сфере труда, и тем более отечественной организационной психологии, так как субъективная незащищенность в сфере труда является новой проблематикой для отечественных исследований в области организационной психологии, понимание детерминант и последствий которой еще далеко от ясности. Наряду с отмеченными достоинствами, в качестве ограничений выполненного исследования следует отметить недостаточное для комплексного понимания детерминант, закономерностей и последствий переживания субъективной незащищенности в сфере труда число переменных, обусловленную ограниченностью эмпирического базиса. Так, в частности,

не проанализирован гендерный аспект, социальный и семейный статусы респондентов, многие личностные особенности также оставлены без внимания. Кроме того, в нашем исследовании не нашел подтверждения отмечаемый многими исследователями факт влияния социальной поддержки на уровень переживания субъективной незащищенности в сфере труда. В силу многогранности понятия «социальная поддержка», возможно, следует отметить, что те ее аспекты, которые измеряются при помощи методики АВЕМ, не могут редуцировать уровень субъективной незащищенности в сфере труда. Это, как и другие упомянутые ограничения данного исследования, требуют еще дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Смирнова А.Ю. Субъективная незащищенность в сфере труда: операционализация и измерение // Материалы Юбилейной конференции «От истоков - к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете), 29 сентября-1 октября 2015 г., Москва. 2015.
2. Hellgren J., Sverke M., Isaksson K.A Two-dimensional Approach to Job Insecurity: Consequences for Employee Attitudes and Well-being // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1999. Volume 8. Number 2. P. 179-195.
3. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 298 с.
4. Рогинская Т.И. Психологический журнал. 2002. №3. С. 85-95.
5. Greenhalgh L., Rosenblatt Z. Job insecurity: Toward conceptual clarity // Academy of Management Review. 1984. Volume 3. P. 438-448.
6. De Witte H. Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences // Journal of Industrial Psychology. 2005. Volume 31 (4). P. 1-6.
7. Sverke M. and Hellgren J. The Nature of Job Insecurity: Understanding Employment Uncertainty on the Brink of a New Millennium // Applied Psychology: An International Review. 2002. Volume 51/ Number 1. P. 23-42
8. Наследов А.Н. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб., 2013. 416 с.

УДК 159.955.4

СФОРМИРОВАННОСТЬ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ РЕШЕНИЙ

А.В. Шорина

Саратовский социально-экономический институт РЭУ

им. Г.В. Плеханова, Россия

E-mail: k_pedagogiki@ssea.runnet.ru

В статье рассматриваются способы повышения эффективности организационных решений, суть и влияние сформированности рефлексивных умений на эффективность организационных решений.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, организационные решения, эффективность организационных решений.

THE FORMATION OF REFLECTIVE SKILLS AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS OF ORGANIZATIONAL DECISIONS

A.V. Shorina

The article considers the ways of increase of efficiency of organizational decisions, the essence and the impact of development of reflective skills on the effectiveness of organizational decisions.

Key words: reflection, reflection skills, organizational solutions, efficient organizational decisions.

В период становления рыночных отношений эффективные организационные решения являются важнейшим условием функционирования организаций. Каждый руководитель в процессе управленческой практики принимает организационные решения, распределяя время, кадры, исполнителей, планируя работу, проверяя правильность выполненной операции, осуществляя выбор условий их реализации, сопротивляясь отвлекающим факторам [1, с. 42]. В связи с этим сегодня особенно остро стоит проблема оптимизации принятия организационных решений. В этих обстоятельствах следует отметить, что каждому руководителю необходимо уметь осуществлять анализ собственной деятельности, а выработанные рефлексивные умения позволяют ему решать эту задачу более продуктивно.

Организационное решение – это осознанный выбор, который должен сделать руководитель на основе целесообразной деятельности, чтобы выполнить должностные обязанности. Цель организационного решения – обеспечение оптимальным образом планомерно организованного движения к поставленным перед организацией задачам. Качество организационного решения оказывает влияние на эффективность деятельности любой организации. Оно определяется совокупностью параметров решения, удовлетворяющих конкретного потребителя. Существенным моментом при этом является уровень сформированности рефлексивных умений [2, 3].

Рефлексивные умения – это умения занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно регулировать свою деятельность и моделировать новую [4, 5]. Они позволяют человеку осуществлять поиск причины затруднений. Рефлексируемым осознаётся, степень соответствия используемых средств поставленной психолого-педагогической задаче. Происходит формирование критического отношения к собственным средствам,

условиям задачи, расширение круга средств, выдвижение гипотезы, выбор интуитивного решения. В дальнейшем происходит логическое обоснование и реализация решения [3]. По мнению Антонова, рефлексивные умения – это умения осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности.

В связи с рефлексивным решением проблем выделяются следующие умения: умение дифференцированно решать проблему; умение моделировать результаты; умение видеть противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы; умение выбирать оптимальный способ и результат; умение своевременно выявлять и ликвидировать возникающие ошибки. Важной является способность и умение анализировать свои действия во время принятия решения, по завершению решения профессиональной проблемы, а также в перспективе.

Рефлексивные умения являются основой рефлексии. Ю.Д. Красовский понимает рефлексию как процесс нового осознания своих организационных возможностей в различных эффектах поведения. По его мнению, рефлексия руководителя не является самокопанием, а подразумевает активные действия, попытку смоделировать организационные действия по другому сценарию на основе конструирования мысленной экспериментальной работы. Периодически, по мере прохождения этапов профессионализма, сталкиваясь с критическими точками в организационном поведении, руководитель совместно с коллегами пересматривает понимание себя в стереотипных управленческих ситуациях. Рефлексивное управление можно корректировать в обучении, включающем решение психологических задач, участие в инновационных технологиях с использованием ролевых и деловых игр [3].

Рефлексия есть продукт интеграции когнитивных, регулятивных и коммуникативных психических процессов. Результатом рефлексии является возникновение феномена сознания. Сознание выступает результативной стороной рефлексии и ее условием [6].

Рефлексируя, человек способен управлять психическими процессами, контролировать и корректировать их ход. Рефлексия актуальна для управленческой деятельности, так как ее предметом выступают «социальные объекты», которые также обладают свойством рефлексивности.

Рефлексия рассматривается в психологической науке как психический процесс, свойство личности и психическое состояние [7].

Процесс рефлексии связан с анализом собственного мышления, а также общения с окружающими, предполагает рассуждение за других и понимание других. Поэтому рассматривают две формы рефлексии: рефлексии собственной деятельности и рефлексии внутреннего мира другого участника процесса [8].

В структуру рефлексии входят четыре аспекта, в зависимости от той функции, которую она реализовывает: 1) кооперативный, предполагающий опору на рефлексивную антиципацию; 2) коммуникативный, проявляющийся путем размышления за другое лицо; 3) личностный, выражающийся в способности человека строить новые образы себя в результате общения и активной совместной деятельности; 4) интеллектуальный, проявляющийся в способности соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Рефлексия рассматривается в ситуативной, ретроспективной и перспективной формах [8].

Исследования, посвященные роли рефлексии в управленческой деятельности, доказали, что эффективный руководитель тот, у кого способность к самоанализу на среднем уровне. Низкий «индекс рефлексивности» характеризуется невысокими способностями к эффективному выполнению основных управленческих функций. Такие руководители воспринимаются в целом как профессионально неэффективные. Однако и руководители с сильно выраженной «склонностью к раздумьям», постоянно тщательно анализирующие ситуацию, часто не справляются с задачей, требующей обработки большого количества информации, необходимости срочного принятия решения. Замечено, что высокая способность к рефлексии порой связана с тревожностью, нерешительностью. Требования профессии управленца стихийно отсеивают обладающих чрезмерно высоким уровнем рефлексивности [3].

Рефлексивное управление имеет два смысла – широкий и узкий. В широком смысле – это управление, построенное с учетом психологических закономерностей рефлексии, а в узком – особая тактика воздействий на других, в основе которой лежит проекция собственных способов поведения в той или иной ситуации на прогнозируемое поведение других людей.

Последовательность задач принятия организационного решения, вытекающих из общей теории систем, можно представить следующим образом:

1. Определение качественного и количественного состава элементов.
2. Проектирование общей структуры предпринимаемых действий при принятии организационного решения, основанное на рефлексии.
3. Разработка регламентирующих процессов.
4. Определение вертикальных и горизонтальных информационных связей между элементами системы.
5. Проектирование образовательной технологии управленческих процессов.

В качестве организационной основы эффективного управления выступает структура, в которой определяется состав подразделений, входящих в систему управления организационным решением, их взаимосвязи, формы разделения решений по уровням, а также число уровней управления. Спроектировать эффективную систему управления можно принятием эффективного организационного решения, в том числе в образовании – значит установить такое соотношение элементов, при котором наиболее оперативно выполняются требования объекта управления.

Связи и отношения рефлексии с процессом принятия решения специфичны, глубоки, и одновременно противоположные по своей функциональной направленности, но, по мнению Карпова А.В. сходны по психологической природе. Поэтому они органично дополняют друг друга. В ситуациях организации поведения, которые связаны с выбором и принятием эффективных организационных решений особенно значима роль рефлексии. Процессы принятия организационных решений предполагают актуализацию рефлексивных процессов и состоят в них. Фаза «информационной подготовки» решений во многом схожа с процессом рефлексии. Значение рефлексии психическом интегральном процессе принятия решения может быть охарактеризована как «организационная», синтезирующая. Рефлексия – это именно интегратор всех иных когнитивных процессов, которые непосредственно вовлечены в принятие решения и обеспечивают его результаты. Эффективность интегративной роли рефлексии зависит от уровня развития самой рефлексии: она наиболее выражена при высоком, но не предельном значении рефлексивности. Также разделяют два типа влияния рефлексивности в процессе принятия организационных решений на интеграцию когнитивных процессов: продуктивный и непродуктивный. Замечено, что при завышенных значениях рефлексивности резко повышается вероятность ее непродуктивного влияния на механизмы интеграции психических процессов [6, с. 181].

Таким образом, для руководителей сформированные рефлексивные умения выступают в качестве одного из условий эффективности организационных решений, потому что они позволяют решать проблемы организации разными способами, моделировать различные исходы их решения, интуитивно предвидеть ошибки, выбирать адекватные варианты и конечные результаты разрешения проблем организации, вовремя находить противоречия и устранять их, продумывать ход своих действий, осуществлять самоанализ Я-концепции.

Организационные решения можно разделить на две группы: запрограммированные и незапрограммированные. Принятие двух последних невозможно без специальной подготовки по формированию рефлексивных умений.

В данном контексте представляют особый интерес приемы проведения дискуссий, приводящих к оптимальным решениям. В обсуждениях противоположных точек зрения важно развивать точку зрения собеседника с доведением ее до абсурда, или находить совпадения по отдельным пунктам и развивать их, или развивать только свою точку зрения.

Выбору эффективного решения способствуют: расширение ресурсной базы; умение быть внимательным; умение работать в команде. Повысить качество организационного решения можно соблюдением технологии структурирования управленческого решения. С целью повышения эффективности организационных решений можно также использовать способ создания формализованной базы данных с решениями.

Основными факторами, влияющими на эффективность организационного решения, являются применение научных подходов и принципов, методов моделирования, автоматизация управления, мотивация качественного управленческого решения, развитие рефлексивного мышления.

Следует отметить, что формирование рефлексивных умений необходимо начинать в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей в вузе. Если в процессе обучения у студентов, в чьи профессиональные функции в дальнейшем входит принятие организационных решений в период подготовки развиваются рефлексивные умения, то это является гарантом более эффективного принятия организационных решений в дальнейшем [9]. В перспективе наших дальнейших исследований разработать модель формирования рефлексивных умений у будущих бакалавров психологов, рассмотреть потенциал инновационных технологий обучения и выбрать наиболее удачные, для решения этой задачи.

Библиографический список

1. Антонов Ю.И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров тылового обеспечения. Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. 126 с.
2. Кляхин В.Н. Организационное поведение. Конспект лекций. СПб.: НП «Стратегия будущего», 2010. 115 с.
3. Красовский Ю.Д. Организационное поведение: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению «Менеджмент» и специальности «Социология»/ Ю.Д. Красовский. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 487 с.
4. Синельников С.А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии «преподаватель-студент»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь., 2012. 25 с.
5. Лопарёва М.А. Формирование рефлексивных умений студента в учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 24 с.

6. Артюшина Л.А., Монахов М.Ю. Рефлексивные компетенции в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения / Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. №3. 2011. С. 284-286.
7. Сазонова О.С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. 216 с.
8. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.

УДК 159.9:331

ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В РАБОТУ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.В. Ушакова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: jane2782@mail.ru

В статье рассматривается трехмерная модель вовлеченности в работу зарубежных исследователей, характеризующая данное понятие не только с позиции состояния работника, но и его личности и поведения.

Ключевые слова: вовлеченность в работу, состояние, поведение, личность, пятифакторная модель личности.

TRI-DIMENSIONAL MODEL OF WORK ENGAGEMENT IN FOREIGN RESEARCHES

E.V. Ushakova

The article considers the tri-dimensional model of work engagement by foreign researchers that characterize this concept not only from the point of view of emotional state at work, but also behavior and personality of a worker.

Key words: work engagement, state, behavior, personality, 5-factor model of personality.

В последнее время вовлеченность в работу принято рассматривать как «позитивное, приносящее удовлетворение, связанное с работой *состояние*, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью» (В. Шауфели и А. Бэккер). Можно ли считать вовлеченность только состоянием? Многие исследователи рассматривают вовлеченность и как свойство личности и поведение. Уильям А. Кан впервые рассмотрел понятие вовлеченности в своей работе «Психологические условия личной вовлеченности и невовлеченности на работе» (1990), и ее связи с

выполнением ролей на работе. По мнению автора, вовлеченность и невовлеченность – это поведение, при котором работники выражают или не выражают себя во время выполнения ролей на работе. Работники выражают себя физически, когнитивно и эмоционально.

Многие исследователи пытаются найти связь между психологическими чертами и вовлеченностью. В. Кан вывел три условия вовлеченности, не рассматривая работника с личностной стороны. Он предположил, что индивидуальные различия могут в какой-то степени повлиять на виды ролей, которые работники считают вовлекающими или не вовлекающими, а также личные переживания своей значимости, безопасности и пригодности. В. Шауфели и А. Бэккер рассматривают вовлеченность как относительно «устойчивое и глубокое эмоционально-когнитивное состояние» (Schaufeli, 2003). Такое понимание вовлеченности предусматривает некую связь между вовлеченностью и характером человека.

У. Мэйси и Б. Шнейдер в своей работе «Что означает вовлеченность персонала» (The meaning of employee engagement) рассматривают феномен вовлеченности в работу с трех позиций, исходя из теории Бандуры: как состояние, поведение и свойство личности. А. Бандура (1978) рассматривает поведение как процесс взаимного (реципрокного) детерминизма, который представляет собой продолжительное взаимодействие между поведением, личными факторами и внешними факторами (средой). Трехмерная модель вовлеченности У. Мэйси и Б. Шнейдера связана с личностной стороной вовлеченности.

Кан отмечает, что работники часто «варьируют» свой уровень вовлеченности или невовлеченности в зависимости от ощущения значимости, безопасности и пригодности, другие исследователи (Шауфели и Бюккер) рассматривают вовлеченность как длительное состояние. Шауфели и Бэккер оспаривают «кратковременность» вовлеченности, считая ее более устойчивым аффективно-когнитивным состоянием, которое не сосредоточено на определенном объекте, событии, человеке или поведении (Schaufeli & Bakker, 2003).

Разработанная трехмерная модель У. Мэйси и Б. Шнейдера связывает «кратковременность» вовлеченности Кана и «устойчивость» вовлеченности Шауфели и Бэккера. Они вывели три компонента вовлеченности: поведение, состояние и свойство личности:

1) Поведение. Вовлеченные работники демонстрируют заметные поведенческие особенности. Их поведение превосходит «обычные» ожидания от профессиональной роли. Например, преподаватель может потратить дополнительное время на индивидуальную консультацию со студентом.

2) Состояние. «Вовлеченное» поведение может происходить из «состояния» вовлеченности. Работник, который выполняет больше

требуемого, делает это из-за общего и длительного чувства энергии, энтузиазма и гордости. Мэйси и Шнейдер предположили, что «состояние» вовлеченности является сложным соединением таких конструкторов, как удовлетворенность работой, организационная лояльность, включенность в работу и расширение полномочий.

3) Свойство личности. Некоторые работники имеют «предрасположенность» или «тенденцию» к состоянию вовлеченности. Такая тенденция увеличивает вероятность длительного состояния вовлеченности у таких работников. Мэйси и Шнейдер связали склонность к вовлеченности со следующими свойствами вовлеченности: добросовестность, проактивность, позитивная эмоциональная реакция и «самоцельная личность» (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2002).

В последнее десятилетие большой популярностью среди зарубежных исследователей (Langelaan, Bakker, Van Doornen, Schaufeli) пользуется пятифакторная модель личности (FFM), которая включает пять черт личности: нейротизм, экстраверсия, открытость, доброжелательность и добросовестность.

1) Нейротизм – общая индивидуальная терпимость к стрессу. Индивиды с высоким уровнем нейротизма быстрее реагируют на возникшие обстоятельства и чаще демонстрируют меньшее удовлетворение жизнью. В противоположность, индивиды с низким уровнем нейротизма склонны быть более собранными, выносливыми и легко адаптирующимися (Howard, 1995).

2) Экстраверсия представляет собой общую социальность и терпимость к сенсорной стимуляции. Экстраверты более амбициозны, самоуверенны, склонны к риску и общительны. Интроверты же более сдержанны и чувствуют себя комфортно в одиночестве.

3) Открытость новому опыту отражает индивидуальный набор интересов, любовь к переменам и новшествам. Индивиды с высоким уровнем открытости более оригинальны и интересуются широким спектром теорий и тем. Индивиды с низким уровнем открытости имеют более консервативный взгляд на мир (Howard, 2001).

4) Доброжелательность относится к ориентации на предоставление услуг, поиску гармонии, стремлению считаться с мнением других. Индивиды с высоким уровнем доброжелательности вежливы, добродушны, склонны к сотрудничеству и внимательны. Индивиды с низким уровнем доброжелательности более сосредоточены на своих потребностях и более конкурентоспособны.

5) Добросовестность относится к методичности и дисциплинированности. Индивиды с высоким уровнем добросовестности осторожны, основательны, организованы и сосредоточены (Walsh, 2005). Индивиды с низким уровнем добросовестности более спонтанны и «свободнодвижущиеся».

Зарубежные исследователи отмечают, что одной из характеристик пятифакторной модели является стабильность указанных черт личности, которая влияет на способность человека соединять личность и вовлеченность. Таким образом, личностные черты могут иметь отношение к довольно стабильной вовлеченности. Если, как предположил Кан, вовлеченность изменяется согласно «мгновенным взлетам и падениям» при выполнении роли, отношение между вовлеченностью и личностью маловероятно.

Рассмотрим выделенные свойства вовлеченности в работу. Добросовестность, как одна из пяти черт, была определена выше. Проактивность означает «общую тенденцию к созданию или влиянию на рабочие условия» (Macey & Schneider, 2008). Проактивные работники берут инициативу и настойчиво добиваются улучшения своих условий (Bateman & Crant, 1993). Проактивность положительно коррелирует с добросовестностью, экстраверсией и открытостью новому опыту и негативно коррелирует с нейротизмом. Позитивная эмоциональная реакция – степень энтузиазма, активности и готовности, которую ощущает работник (Rich, 2006). Watson & Clark (1992) выявили, что позитивная эмоциональная реакция положительно коррелирует с добросовестностью, экстраверсией, открытостью и доброжелательностью и негативно – с нейротизмом. «Самоцельная личность» объединяет более высокий уровень любопытства, интереса к жизни и настойчивости (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2002). Любопытство положительно соотносится с открытостью и добросовестностью, а настойчивость положительно соотносится с добросовестностью и негативно с нейротизмом (Johnson & Ostendorf, 1993).

Итак, вовлеченность как свойство личности представляет собой склонность к познанию мира и приобретению нового опыта, характеризующиеся чувством энтузиазма, инициативы, позитивным взглядом на работу, добросовестностью и проактивностью, которые влияют на эмоциональное состояние работника, и, следовательно, отражаются в его поведении.

Библиографический список

1. Macey W.H., Schneider B. The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*. 1 (2008). 3-30.
1. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*. 1990. 33: 692-724.
2. Bakker A.B., Albrecht S.L., Leiter M.P. Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20 (1). 2011. Pp. 4-28.

РАЗДЕЛ 2. ЛИЧНОСТЬ И ДРУГОЙ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 159.923.2/5

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Бажутина С.Б.

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, ЛНР
E-mail: bajuta@mail.ru

В статье анализируются возможности использования психологического знания для формирования личности нового типа. Говорится о необходимости обучения ее структурированию Модели Мира, выясняется роль в этом процессе усвоенных субъектом дихотомий и рассматриваются некоторые аспекты проблемы идентичности человека.

Ключевые слова: гуманитарное образование, Модель Мира, «смыслоорганизующие» дихотомии, ценности, самоидентичность.

ROLE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN FORMING OF MODERN PERSONALITY

S.B. Bazhutina

In the article possibilities of the use of psychological knowledge are analysed for forming of personality of new type. Talked about the necessity of teaching its strukturirovaniyu of the World Model, a role turns out in this process of the dichotomies mastered a subject and some aspects of problem of identity of man are examined.

Key words: liberal education, World Model, «mysloorganizuyushchie» dichotomies, values, cultural identity

В последнее время в организации всей системы образования все сильнее обостряется противоречие между необходимостью подготовки прагматичного, технически грамотного специалиста, свободно чувствующего себя в рыночных условиях жизни и потребностью формирования личности, имеющей гуманистическую направленность. Человечество подошло к той роковой черте, за которой неразвитость духовно-нравственной составляющей человеческой психики, неумение строить отношения с Миром и себе подобными согласно законам любви и справедливости может стоить жизни всему нашему роду.

Однако в ряде стран в их образовательных системах упор продолжает делаться по-прежнему на первой составляющей – на подготовке высококлассных специалистов для разных отраслей экономики. Подобное

положение дел на практике не приводит к процветанию человечества. Люди все больше и больше погружаются в пучину потребительства и «нового гедонизма», там ширится наркомания, увеличивается количество суицидов и болезнью «номер один» в наиболее цивилизованных странах становится депрессия. Ученые связывают возникновение такого рода тенденций с духовно-нравственным обнищанием людей, вызванным снижением гуманитарной подготовки человека во всех звеньях образовательного процесса.

Вместе с тем в последние десятилетия в мире все же делались попытки решения этой проблемы. Так, в ряде вузов России и дальнего зарубежья данное противоречие пытались убрать путем открытия теологического направления в образовательной системе студентов, путем воцерковливания молодежи и приведения ее к Богу. Однако к вере личность, особенно уже достаточно сформировавшаяся, не может приходиться через мероприятия или простое расширение знаний. К тому же надо учитывать и особенности нашей ментальности, в которой религиозной вере в строительстве счастливой жизни человеком не придается особого значения. Это подтвердили проведенные нами месяц назад исследования в г. Луганске и Луганском регионе с использованием методики Рокича (в адаптированном для наших целей варианте) для изучения системы ценностей этнических групп. Люди в нашем регионе уже около года живут в ситуации боевых действий, естественно, что в подобных условиях многие действительно обращаются к Богу. Однако, при выборе ценностей для своей счастливой жизни наши респонденты критерий «религиозной веры» поставили лишь на 11 место (всего 16 мест), и только 6% из всех опрошенных вывели этот параметр на 1-4 место.

Мы полагаем, что вопрос религиозного выбора должен остаться вопросом сугубо частным и касаться совести отдельного человека.

С нашей точки зрения в систему высшего образования необходимо вводить больший объем гуманитарного знания. Гуманитарное знание позволило бы значительно улучшить общекультурную подготовку специалистов, обогатило их информацией по изучению своего собственного внутреннего мира и пониманию внутреннего мира другого человека, познакомило с закономерностями социально-психологического устройства общества и прогнозирования его развития, дало бы возможность молодым людям определиться с собственным содержанием бытийности в нем. С этим объемом знаний должны знакомиться все специалисты независимо от их профессиональной направленности. Остановимся теперь подробнее на психологической составляющей гуманитарного образования.

Одной из целей психологического просвещения будущих специалистов, на наш взгляд, должна стать подготовка молодежи к осмыслению окружающего мира и себя в нем. Во-первых, потому, что

следует учить молодых людей создавать в своем сознании емкую и реалистичную, постоянно усложняющуюся Модель Мира, а во-вторых, потому, что необходимо сформировать у них устойчивую привычку постоянного самоисследования, и для этого обеспечить их знаниями, которые позволили бы будущим специалистам объяснять происходящие в их собственном внутреннем мире изменения.

При обучении людей «строительству личностной Модели Мира» следует обратить внимание на один важный момент. Исследования особенностей самосознания человека, которые систематически проводились нами уже более десяти лет с респондентами разных возрастных категорий, показали, что индивидуальная Модель Мира любого человека определенным образом структурируется, причем происходит это еще в период досознательного развития психики ребенка [1, 2, 3, 4]. (Исследование проводилось при помощи Цветового теста отношений, использовался адаптивный вариант методики Эткинда).

Смыслоорганизующей системной формой моделирования картины Мира в этом процессе послужили начальные культурологические знания субъекта. Даже если основные понятийные значения строящейся Модели индивидом еще не были осмыслены, не подвергались как следует проработке мышлением, все, возникающие в сознании маленького человека картинки: отдельные объекты и ситуации – определенным образом группировались и иерархизировались. При этом своеобразным «систематиком смыслов», позволяющим ребенку выстраивать собственные представления об окружающем мире, являлся усвоенный и постоянно пополняющийся субъективный набор дихотомических значений, в котором очень рано обозначились усвоенные от родителей конструкты «добра/зла», «веры/неверия», «любви/ненависти» и т.д. Через призму этих конструктов проходило все, с чем сталкивался растущий человек, и откладывалось в сознании в том месте структурной Модели Мира, которое было предопределено для него оценкой, спонтанно, ассоциативно выбранной для этого случая дихотомии. Мы считаем, что выбор нужной для оценки дихотомии в период досознательного развития, действительно, происходит интуитивно, и ведущую роль в этом процессе играют эмоции принятия или отвержения, окрашивающие воспринимаемый объект, которые по мере развития индивида трансформируются в более сложные и дифференцированные комбинации. Есть основания также полагать, что и у взрослого человека структурирование Модели Мира подчиняется этой основной закономерности, с той лишь разницей, что взрослым эта структура впоследствии может достаточно хорошо осознаваться, а системность Модели логически обосновываться. Подтверждением является факт одинаково хорошей работы проективной методики ЦТО и на детях, и на взрослых респондентах, последние же, получив результаты

диагностики, иногда пытаются объяснять их используя всевозможные защитные аргументы.

Наши исследования показали, что и дети, и взрослые имеют достаточно четко структурированные Модели Мира, которые отличаются индивидуальным своеобразием. Вместе с тем во всех Моделях достаточно четко выделяются полярно расположенные группы объектов. Степень поляризации этих групп разная, но интересно то, что у большей части респондентов полюсами, с разной силой «притягивающими» к себе различные составляющие окружающего Мира, являлись полюса дихотомических пар. Так, типичной картиной распределения было выделение следующих групп: «добро» обычно положительно коррелировало с «мамой» и «отношением к себе», а «зло» имело прямую корреляцию с «бедой», «ссорой», «насилием». Нами было замечено, что нарушения в таком типичном структурировании Мира было, как правило, сопряжено с нарушениями в системе многих значимых отношений: у таких людей часто фиксировалось ярко выраженное неприятие близких и людей вообще, негативное (или эгоцентрированное) отношении к себе, отвержение «труда» и «творчества». Эти наблюдения позволили нам сделать вывод о том, что для психически здоровой личности характерен больше первый тип распределения понятий, респонденты же со вторым типом распределения уже нуждаются в серьезной работе и с имеющимися у них дихотомиями, и в целом, с Моделью Мира.

Еще одно важное замечание: по мере взросления и становления сознания человек все больше начинает понимать относительность полярных векторов дихотомии. Так, развитый, диалектический ум вполне осознает, что «добро» не всегда может быть «добром», что при определенных условиях оно может превратиться в «зло», «вера» – в «неверие», «любовь» – в «ненависть». Именно поэтому Модели Мира взрослых людей часто полны скепсиса и трагизма, и требуют постоянной проверки дихотомических ориентиров: что сейчас есть «добро», а что – «зло»? Это очень важная проблема, которую нашу молодежь надо научить решать. С нашей точки зрения индикатором смыслового содержания полярностей дихотомии является система ценностей человека.

Для проверки правильности данного предположения мы в наших исследованиях вводили ряд ценностных ориентиров, который представлял собой сентенции основных жизненных credo. Наши испытуемые ранжировали эти credo по степени значимости для счастливой жизни человека заложенного в этих credo бытийного содержания. Распределенные таким образом ценности мы соотносили с имеющейся у индивидов Моделью Мира. Анализ показал, что ценности действительно «накладываются» на имеющиеся в сознании наших респондентов картины и подтверждают возможность проверки полярностей дихотомий и группирования понятий Модели Мира. Так, в наших корреляционных

таблицах ценность Совесть положительно коррелировала с принятием себя, ценность «Я» – с положительным отношением к профессионализму, ценность любви дала отрицательную корреляцию со «ссорой» и т.п.

Следовательно, структурировать смыслы дихотомий и всей картины Мира человеку помогает система ценностей. Главной же в самой этой системе, на наш взгляд, должна стать ценность самого Человека как творца бытийности. То, с чем мы сталкиваемся, то, что происходит вокруг нас, мы определяем как добро или зло, соотнося происходящее с тем, насколько это важно, ценно, нужно, полезно мне и людям для организации своей жизни. Жизни каждого в отдельности и всех вместе. Отсюда вытекает и основная задача гуманитарного психологического образования – формирование ценности человека и ценности его сотворчества с другими людьми. На сегодня ценность «жизни в согласии с людьми и в уважении ими» стоит на четвертом месте в иерархии ценностей наших респондентов, после ценности «Я».

Еще одной сложной задачей, которую предстоит решить психологам в процессе гуманитарного образования, является задача поиска личностью своей идентичности личности. Познание себя, поиск своей человеческой и этнической сути, открытие уникальности «Я» и обнаружение смысла собственной бытийности – вот тот основной круг проблем, которые предстоит осмыслить молодому человеку в свете решения этой проблемы. Обратим внимание на один значимый нюанс, который часто возникает при организации этого процесса. Формировании самосознания нередко идет под лозунгом формирования «национального самосознания». Видимо, организаторы желают тем самым подчеркнуть необходимость развития этнической идентичности у человека. Однако, решая проблему идентичности «Я», главное – помочь личности найти свое неповторимое *человеческое* лицо, помочь ему сформировать у себя самосознание Человека, а национальное, этническое должно войти лишь как специфическая культуры народа, к которому относится человек, с его особой историей и своеобразной ментальностью, которую, конечно же, тоже надо научиться переживать и осознавать в себе.

В своем учебнике по этнопсихологии А.А. Налчаджян, анализируя функции этнического самосознания личности, высказывал мысль о том, что доминирование в самосознании индивида национальной идеи является одним из механизмов психологической защиты человека [2, с. 372-373]. Мы абсолютно солидарны с автором в этом тезисе и позволим себе дать небольшую иллюстрацию в виде отдельных результатов наших исследований.

Уже говорилось о том, что нами долгое время изучались особенности самосознания людей. Приведенные ниже результаты относятся к 2012 г. (выборка 93 респондента, средний возраст которых – 35 лет). Испытуемым предлагалось проранжировать 15 жизненных *credo*. На первое место в

картине своей счастливой жизни наши респонденты поставили ценность семьи (средний балл выборов 11,3 балла), на второе – «потребность всегда оставаться человеком, соблюдать нравственные общечеловеческие нормы» (10,2 балла), на третье – ценность собственного «Я» («Главное в жизни – это Я, мое душевное состояние и материальное положение») (9,4 балла), на четвертое испытуемые вывели credo - «Жизнь в согласии с людьми, в уважении ими – вот что позволяет чувствовать себя счастливым» (9,2 балла).

На предпоследнее место в ранге утверждений, отобранных для определения показателей своей счастливой жизни, респондентами было поставлено суждение: «Главное – сохранять свою национальную принадлежность, помнить, что ты «сын»/«дочь» определенного народа» (4,6 балла) [1, с. 230-235]. Как видим, нашими респондентами была создана достаточно здоровая система ценностных ориентаций, в которой, первые места заняли действительно важнейшие человеческие ценности.

Примечательно, что утверждение о национальной принадлежности получило в корреляционном анализе ценностей три достаточно больших обратных корреляции: с утверждением «Главное быть профессионалом в своем деле» ($V = -0,358$ при $p < 0,01$) с ценностью «Я» ($V = -0,326$ при $p < 0,01$) и ценностью семьи ($V = -0,211$ при $p < 0,01$). Следовательно, получается, что чем меньше человек ощущает свою профессиональную значимость, чем меньше его доверие к возможностям собственного «Я» и чем менее благополучно его положение в своей семье, тем выше у такого человека становится ценность национальной принадлежности. Думается, это достаточно выразительный факт в пользу того, что выпячивание национального, действительно, используется личностью как адаптивно-защитный механизм. Следовательно, нацеливать молодых надо, в первую очередь, на поиск своей человеческой сущности, поиск индивидуального неповторимого человеческого облика, а этническое, национальное должно представлять лишь культурологическую основу этого большого «Я» человека.

Еще одной важной составляющей гуманитарного образования, решаемой в рамках преподавания психологии, является подготовка молодежи к семейной жизни, к строительству детско-родительских отношений, отношений между близкими людьми. Ученые давно уже доказали, что именно в семье, в системе отношений между родственниками закладываются и особенности дихотомического понимания Мира, и отношение к себе и другим, и готовность к дальнейшему строительству своей бытийности. А все последующие знания и навыки будут лишь достраивать здание, фундамент которого заложили родители.

Вот почему так важно, чтобы была серьезно усилена психологическая составляющая в гуманитарном образовании.

В завершение следует все же заметить, что, так как любое образование идет на фоне постоянной перестройки жизни всего человеческого сообщества, то пока в этой перестройке главной и непреходящей ценностью не станет ценность Человека, ценность человеческого сотворчества, нам вряд ли удастся быстро изменить и саму образовательную систему, и личность, которую она формирует.

Библиографический список

1. Бажутіна С.Б. Психодіагностичні можливості дослідження самості // Теоретичні і прикладні проблеми психології / Збірник наукових праць. Луганськ: Ви-во Східноукр. нац. ун-ту. №1(5). 2003. С. 137-141.
2. Бажутіна С.Б. Можливості діагностування самості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26., в 4-х томах, том 1. 508 с. С. 58-63.
3. Бажутіна С.Б. Діагностика етнічної самосвідомості особистості // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. Наукових прац. К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. №11 (35). 266с. С. 105-110.
4. Бажутина С.Б. Система ценностно-смысловой структуры личности // Молодежь. Наука. Культура»: материалы V Международной научно-практической конференции. Филиал НОУ ВПО «СФГА» в г. Салехарде. Салехард, 2013. С. 230-235.
5. Начаджян А.А. Этнопсихология. 2-е изд. СПб. :Питер, 2004. 381 с.

УДК 316.6

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА «Я» УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ: ВРЕМЕННАЯ ТРАНССПЕКТИВА

Е.Е. Бочарова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: bocharova2004@bk.ru

Изложены результаты исследования образа будущего учащейся молодежи в аспекте временной трансспективы. Представлены результаты эмпирического исследования соотношения образа представлений и социальной идентичности личности. Сопоставление субъективных образов молодежи у представителей разных поколений свидетельствует преимущественно об одинаковой направленности ожидаемой активности молодежи, которая задает некоторый уровень взаимопонимания в условиях социальных изменений.

Ключевые слова: образ будущего, социальные представления, идентичность.

DESIGNING THE IMAGE-I STUDYING YOUTH: TIME OF TRANSPEKTIVA

E.E. Bocharova

The results of the research vision of the future of students in terms of time transpective are presented. The results of empirical studies the relation of the image representations and social identity of the individual comparison of subjective images of young people among representatives of different generations show mostly about the same direction with the expected activity of the youth, which specifies a certain level of understanding in terms of social change.

Key words: image of the future, social representations, identity.

Идея самоконструирования во временной перспективе распространяется и на исследования тех идентификационных структур, которые традиционно считались четко заданными, а именно социальной идентичности. В определенной степени это связано с тем, что социальные самоопределения личности (отражаемые в концепте социальной идентичности) феноменологически проявляются через наблюдаемые паттерны «решения проблем». В итоге в структуру «социального Я» включаются как прошлые, реализованные социальные самохарактеристики, так и прогнозируемые, будущие социальные выборы.

В теории социальных представлений делается упор на такую характеристику индивидуальной когнитивной активности субъекта, как конструирование социального мира, в котором люди реально существуют и функционируют. С. Московичи высказывает мысль об организации сознания индивида по типу идентификационной матрицы как специфической категориальной системы знаний субъекта, которая связывает поступающую информацию с определенными социальными категориями, наделяя объект представления соответствующими значением и смыслом [1]. Именно, в социальном представлении, как отмечает Г.М. Андреева, отражается значимость объекта для субъекта, тем самым оно является как бы результатом взаимопроникновения субъекта и объекта, в котором сливаются воедино образ и значение [2]. Осознание человеком своей принадлежности к группе, эмоциональная значимость для него этой группы обуславливают построение «образа Я» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность. Иными словами, доминирующая в данный момент времени идентичность или группа идентичностей во многом определяет содержание идентификационной матрицы, отражает определенный взгляд на мир.

Таким образом, социальная идентичность выступает элементом конструирования окружающего мира: субъект и в данном случае не

противопоставляется объекту, но оба они взаимодействуют в построении образа мира.

Обращаясь к категории образа, С.Д. Смирнов предлагает рассматривать образы как специфический сплав отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними. Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но это совпадение никогда не бывает полным и абсолютно точным, так как образ – это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность [3]. Отразившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде, образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности, определяющим направленность на отражение не только того, что есть, но и того, что будет в ближайшем или более отдаленном будущем.

Вместе с тем, проблема временных аспектов идентичности задает несколько иной фокус анализа, когда центральным становится осознание человеком своей изменчивости. Тем самым акцент ставится на осознании возможности взаимосвязи разных «ипостасей» Я, задавая итоговое представление о «себе-во-времени». Вместе с тем, как отмечает Е.П. Белинская, традиционная проблема «времени Я-концепции» в ее мотивационном значении все более реализуется через исследования так называемой проспективной идентичности, то есть, тех идентификационных характеристик личности, которые отнесены в будущее. Проспективная идентичность, в общем, понимается как образ «Я-в-будущем», включающий в себя будущую персональную и социальную идентичность субъекта [4].

В этой связи важно провести анализ соотношения характеристик образа будущего и проспективной идентичности у представителей учащейся молодежи. Изучение аспектов образа представлений о будущем представляет интерес не только с точки зрения изучения данной возрастной группы, но и для объяснения перспектив развития общества в целом.

С целью выявления специфики характеристик образа будущего в соотнесении с характеристиками проспективной идентичности применялся комплекс психодиагностических методик: модифицированный вариант методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартланда. В нашем случае испытуемым предлагалось ответить 5 раз на вопрос «кто я в настоящем», «кто я в будущем» (в средней перспективе); ассоциативный эксперимент (испытуемым поэтапно предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом «мое настоящее», «мое будущее»);

метод незаконченных предложений; для уточнения полученных данных использовалась беседа.

В исследовании принимали участие представители учащейся молодежи – студенты-психологи 3 курса Педагогического института СГУ (n = 50; 19-20 лет).

Обратимся к результатам исследования реальной идентичности учащейся молодежи.

Полученный эмпирический материал был подвергнут контент-анализу. На основании полученных результатов был составлен перечень дескрипторов (описаний), включающий 58 пунктов.

Социальная идентичность в структуре реальной идентичности молодежи имеет большую представленность, нежели личностная (69,3%; 30,7%) на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В структуре социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *учебно-профессиональная* («студентка-студент», «второкурсник», «будущий специалист», «будущий профессионал»), *семейная* («дочь-сын», «родственник», «член семьи», «внучка», «сестра-брат»), *узкогрупповая* идентичности («член танцевальной группы», «спортсмен», «вокалистка и т.д.») (47,7%; 43%; 37%). Данный факт свидетельствует о том, что основными сферами проявления активности молодых людей являются сфера учебно-профессиональной деятельности, сфера семьи и увлечений.

Половая, возрастная и гражданская идентичности имеют меньшую представленность (15,8 %; 10,2%; 8%).

В структуре личностной идентичности наибольшую выраженность имеют группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами («вежливая» «воспитанный», «искренний», «порядочный», «добрый» и т.д.) (42,2%); межличностными свойствами («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «влюбленный») (37%); физическими характеристиками, точнее, характеристиками внешней привлекательности («красивая», «привлекательная», «симпатичная», «кругленькая», «хрупкая», «блондинка-рыжая» и т.д.) (22%). Немногочисленную группу составили признаки, отражающие интеллектуальные способности (13%) («способный», «умная», «сообразительная», «отличница» и т.д.). Иначе говоря, превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами в структуре личностной идентичности, свидетельствует о сформированности морально-нравственной позиции представителей молодежи.

Кроме того, у 69% респондентов наблюдается проявление субъективно-позитивной идентичности, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 32% испытуемых ($\varphi^* = 1,88$; $p < 0,05$).

Таким образом, в структуре реальной идентичности у представителей молодежи доминирующими являются учебно-профессиональная,

семейная, узкогрупповая идентичности, а также превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о настоящем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют – 54% дескрипторов и 46% – дескрипторов, составляющих содержательные характеристики представлений. Статистическая проверка полученных данных, проведенная по F^* -критерию Фишера, достоверно значимых различий между показателями не выявила.

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о настоящем у молодых людей проецируется преимущественно амбивалентное отношение с небольшим преобладанием положительного фона (54% и 46%). Это отношение конкретизируется в таких признаках как «интересное», (0,069), «динамичное», «стремительное» (0,068; 0,065), «прагматичное» (0,052), «зависимое» (0,036), «насыщенное» (0,033), «радостное» (0,028), «проблемное» (0,024), «мутное» (0,021), «конкретное» (0,019), «яркое» (0,015), «независимое» (0,008), «солнечное» (0,006), «мне нравится» (0,006).

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений о настоящем позволило выделить следующие смысловые группы: «настоящее в будущем», «образование», «увлечения», «динамические характеристики настоящего», «трудности в настоящем».

Наиболее выраженной в представлениях о настоящем оказалась такая смысловая группа как «*настоящее в будущем*» (84%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами: «продолжение настоящего – будущее» (0,076), «это завтра», «настоящее – это будущее» (0,067), «начало карьеры» (0,063), «будущий специалист», «будущий профессионал» (0,057), «думаю о будущем» (0,043), «это планы на будущее» (0,04), «мои возможности» (0,022), «вперед» (0,019) и т.д. Представленность данной смысловой группы свидетельствует об устремленности в будущее, осознании молодыми людьми будущего с позиций настоящего. Необходимо отметить, что наиболее выраженной является связь настоящего и будущего, которая проецируется в профессионально-карьерной сфере, что свидетельствует, с одной стороны, – о ее значимости для представителей молодежи, с другой – о стремлении к профессиональным достижениям.

Содержательные характеристики «*образование*» (72%) представлены следующими дескрипторами: «высшее образование» (0,072), «учеба» (0,063), «получение знаний» (0,057), «корочки» (0,056), «библиотека» (0,043), «ВУЗ - институт» (0,041), «получить диплом» (0,037), «сессия» (0,026), «библиотека» (0,016), «лекции» (0,012), «зубрежка» (0,006) и др. Очевидно, что для молодых людей важным является не только

формальные моменты образования, связанные с наличием диплома, получением образовательного статуса, но и получение знаний, которые, возможно, могут выступать и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с его использованием.

Смысловая группа «увлечения» (66%) формируется признаками «это мои друзья» (0,058), «общение» (0,047), «новые знакомства» (0,045), «любовь» (0,037), «хобби» (0,03), «музыка» (0,027), «комп» (0,024), «тусовка» (0,019), «спорт» (0,007) и т.д.

О событийной наполненности настоящего, об активности молодежи свидетельствует наличие «динамических характеристик настоящего» (46%), которые формируется признаками «стремительное» (0,047), «всего так много» (0,042), «время» (0,038), «движение» (0,035), «ни чего не успеваю» (0,033), «много событий» (0,03), «спешка» (0,021), «активное» (0,019), «все так быстро» (0,007), «ожидание» (0,006), «часы» (0,006) и т.д. Очевидно, что настоящее воспринимается представителями молодежи как стремительное и насыщенное.

Следующий блок «трудности в настоящем» (42%) характеризуются категориями «безработица» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «дорого» (0,027), «проблемы с родителями», «устал от родителей» (0,024), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, трудности молодых людей в настоящем связаны преимущественно с материальными проблемами и напряженными отношениями с родителями.

Таким образом, в представлениях о настоящем наблюдается, с одной стороны, проекция наиболее значимых сфер жизнедеятельности молодых людей и их активности, с другой – планирование, создание эскиза будущего, связанного преимущественно с профессиональной деятельностью.

Перспективная идентичность учащейся молодежи представлена меньшим количеством дескрипторов (44 пункта) в будущем, нежели в настоящем ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В структуре перспективной идентичности молодежи социальная и личностная идентичности имеют одинаковую выраженность (52% и 49%).

Сравнительный анализ соотношения социальной и личностной идентичности в настоящем и будущем показал достоверность различий в пользу перспективной идентичности ($\varphi^* = 1,76$; $p < 0,05$). Вместе с тем, наблюдаются существенные различия и в структуре как социальной, так и личностной идентичностях. Так, в структуре будущей социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *профессионально-деловая* (67,7%) («психолог», «специалист», «профессионал», «работающий человек», «состоявшийся специалист») и *семейная* (32,3%) («жена-муж», «отец-мать», «глава семьи», «мать двоих детей», «хозяйка» и т.д.) идентичности. В сравнении с «реальным Я» наблюдается меньшее

количество идентификационных характеристик «возможных Я» ($p < 0,05$). Это позволяет говорить о некотором сужении перспективы и ограничении проявления будущей активности в других жизненных сферах. Об этом же свидетельствует и факт отсутствия выраженности иных типов социальной идентичности. Возможно, это связано с достаточно выраженной динамичностью социальных процессов, создающих сложности социального самоопределения в будущем.

Вместе с тем, у представителей молодежи отмечается абсолютное доминирование субъективно-позитивной идентичности, что свидетельствует о желании достичь позитивной оценки своей идентичности и избежать ее негативной оценки в будущем.

В личностной идентичности достаточно равномерно представлены следующие группы признаков: связанных с морально-нравственными чертами («добрый», «вежливая», «воспитанный», «совестливая», «порядочный» и т.д.) (39,2%); отражающие достижение образовательного уровня («образованный», «грамотный», «эрудированный» и т.д.) (37,3%); статусно-ролевыми характеристиками («богатый», «с достатком», «обеспеченная», «состоятельный» и т.д.) (36,2%); межличностными свойствами («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «коммуникабельный») (32%). Соотношение качественных и количественных характеристик личностной идентичности в настоящем и будущем свидетельствует об ее усложнении в будущем.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о будущем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют – 62% дескрипторов и 38% – дескрипторов, составляющих содержательные характеристики представлений ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о будущем у молодых людей проецируется абсолютное доминирование позитивного отношения. Это отношение конкретизируется в таких признаках, как «интересное» (0,079), «успешное» (0,068), «независимое», «счастливое» (0,065; 0,065), «благополучное» (0,052), «радостное» (0,049), «самостоятельное» (0,043), «удачное» (0,036), «насыщенное» (0,028), «доброе» (0,024), «хорошее» (0,021), «будет лучше» (0,019), «не хуже, чем сейчас» (0,015) и т.д. Иначе говоря, в данных характеристиках проецируется стремление молодежи к достижению успеха, максимальной автономии и независимости, желание контролировать события собственной жизни на фоне оптимистического отношения к жизни.

Метод группировки содержательных характеристик представлений о будущем позволил выделить следующие смысловые группы: «ожидаемые достижения», «будущее в настоящем», «ожидаемые трудности».

Наиболее выраженной в представлениях о будущем оказалась такая смысловая группа как «*ожидаемые достижения*» (74%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами: «успех в работе» (0,083), «работа» (0,078), «моя семья» (0,077), «создание семьи» (0,077), «замужество» (0,067), «дети» (0,065), «карьера» (0,063), «признание коллег» (0,057), «престиж» (0,043), «востребованность» (0,043), «мой дом» (0,04), «уважение окружающих» (0,022) и т.д. Иначе говоря, представленность данной смысловой группы свидетельствует о том, что ожидаемые достижения связаны преимущественно с самореализацией в сфере профессиональной деятельности и семейной сфере при отсутствии проявления интереса к общественно-политической деятельности.

«*Будущее в настоящем*» (46%) представлены такими характеристиками, как: «если я получу образование, то найду работу» (0,062), «буду больше времени уделять учебе, то буду классным специалистом» (0,052), «будет диплом – будет больше возможности заработать» (0,042), «сначала замуж, потом работа» (0,022), «надо постараться, чтобы было лучше» (0,017) и т.д. Из этих данных видно, что желание реализовать то или иное «возможное Я» актуализирует у молодых людей представления о возможных стратегиях достижения определенной социальной идентичности. Таким образом, в содержании представлений о будущем наблюдаются «идущие из настоящего» Я-образы.

Следующий блок «*ожидаемые трудности*» (32%) характеризуются категориями «боюсь безработицы» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «отсутствие жилья» (0,027), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, опасения молодых людей в будущем связаны преимущественно с поиском работы и материальными проблемами.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальные представления о будущем связаны с реструктурированием совокупности идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от некоторых из них и принятия других.

Библиографический список

1. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. Т. 16. №1. 1995. С. 3-18.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 220 с.
3. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985. 231 с.
4. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. 1999. № 3. С. 40-46.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЛАГОПОЛУЧИИ В РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ

А.Р. Вагапова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: al_fiya@bk.ru

В статье изложены материалы эмпирического исследования, посвященного выявлению представлений о благополучии и их влиянии на эмоционально-оценочное отношение к Другим. Исследование выполнено на выборке представителей узбекской молодежи (Саратовская область, n=60, 20-34 лет). Испытуемые-узбеки по национальности, проживают в России от 1 года и более, одной из главных причин миграции называют желание улучшить экономическое благосостояние. Применение комплекса методик: авторская анкета (для изучения причин эмиграции в Россию) «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методы сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента), позволили описать особенности этнической идентичности и эмоционально-оценочного отношения к Другим (толерантность).

Ключевые слова: личность, представление о благополучии, субъективное благополучие, эмоционально-оценочное отношения к Другим, этническая идентичность.

REPRESENTATIONS ABOUT WELL-BEING IN DIFFERENT ETHNIC GROUPS AND THEIR IMPACT ON THE EMOTIONAL AND EVALUATIVE ATTITUDE TOWARDS OTHER

A.R. Vagapova

In article theoretical approaches to understanding of process of formation of idea of parenthood are analyzed. The author revealed sexual distinctions in ideas of motherhood and paternity, and also in parental installations and expectations. Selection of research included 60 respondents (30 young men and 30 girls aged from 20 till 24 years). Application of the author's questionnaire allowed to reveal that motherhood and paternity for youth – concept abstract and meaningless up to the end. In representations, both young men, and girls the stereotypic conclusions about motherhood and paternity based only on external idea of functions of the parent, a family role and education of younger generation are shown. The applied aspect of the studied problem can be realized in advisory practice of psychological services.

Key words: family, parenthood, installations, expectations, representations, motherhood, paternity, youth.

Современная политическая ситуация на территории бывшего СССР такова, что сопровождается процессом образования новых государств,

отделением республик, в результате появляются беженцы, растет уровень трудовой миграции. Все это оставляет свой тяжелый отпечаток на межэтнические отношения, зачастую усиливая межнациональное напряжение, становится необходимо систематическое и внимательное изучение феноменов этнического сознания, компонентов этнопсихологического статуса, национальных установок и стереотипов, обыденного сознания различных этносов.

Прежде всего, необходимо отметить возросший интерес исследователей к феноменологии этнического, методологических подходов к его изучению, зафиксированный в работах Г.Н. Солдатовой, Р.М. Шамянова (этническая социализация личности), В.С. Агеев, Т.Г. Стефаненко (механизмы межэтнического взаимодействия), Е.Е. Бочарова, Н.М. Лебедева (этнической толерантности и идентичности) и т.д. [1, с. 56-57]. Между тем, проблема соотношения представлений о благополучии и эмоционально-оценочное отношение к Другим в настоящее время остается недостаточно разработанной.

Уточним, что эмоционально-оценочное отношение к Другим, то есть толерантность – это уважение и принятие такого феномена как отличия людей в убеждениях, привычках, религиозных, политических, этических, культурных предпочтениях. Под уровнем этнической толерантности Н.М. Лебедева понимает отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Выраженность и модальность знак этнической идентичности, уровень этнической толерантности, а также особенности мотивационно-смысловой сферы и ее трансформации являются компонентами этнопсихологического статуса личности. Понятие о благополучии имеет неоднозначное толкование, в нашей работе мы акцентировали внимание на субъективной оценке благополучия. Так как большинство исследователей отмечают, что именно система субъективных отношений человека к внешнему миру и самому себе представляет собой средоточия «пусковых механизмов» его активности (Л.В. Куликов, Р.М. Шамянов, В.А. Ядов). В аспекте рассматриваемого нами вопроса, эта активность связана с изменением места проживания и освоением новой культуры, уровень принятия которой может быть различным. Объективная действительность такова, что условия нахождения в ней устраивают индивидов не в равной мере, поэтому человек затрачивает большое количество усилий на определенного рода активность, сопровождающую действия и переживания по оптимизации состояния удовлетворенностью жизнью, то есть оценку степени субъективного благополучия.

Анализируя жизненную ситуацию, некоторые жители бывшего СССР, оценивают ее как крайне неудовлетворительную, при этом в «карте мира» у них есть представления о том, что за пределами государства проживания

они могут существенно изменить в лучшую сторону качество своей жизни. Данные трансформации чаще всего касаются социально-экономического и политического аспектов жизни, что в силу существующих представлений оказывает заметное влияние на оценку субъективного благополучия. Существующие представления, подкрепленные активной субъектной позицией и желанием улучшить переживания субъективного благополучия, являются в некоторых случаях пусковым механизмом к миграционному процессу. В нашем исследовании нами предпринята попытка изучения эмоционально-оценочного отношения к Другим, в ситуации изменения места проживания, связанного с низкими оценками субъективного благополучия в случае дальнейшего проживания на Родине.

Общая выборка исследования составила – 60 человек. Из них 31 женщина и 29 мужчин в возрасте от 20-34 лет. Испытуемые-узбеки по национальности, проживают в России от 1 года и более, одной из главных причин миграции называют желание улучшить экономическое благосостояние. В качестве диагностического инструментария применен комплекс методик: авторская анкета (для изучения причин эмиграции в Россию), «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методы сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента).

Результаты анкетирования респондентов, с целью выяснения причин эмиграции в Россию, показали, что большинство из них (95%) изменили свое место прежнего место жительства (Республика Узбекистан) по причинам социально-экономического характера, основная группа ожиданий на новом месте жительства ориентирована на улучшение экономического положения семьи или помощи родственникам, оставшимся на Родине. Полученные результаты позволили нам предположить, что представления о благополучии в данной выборке тесно связаны с оценками социально-экономического статуса, данный фактор оказал существенное влияние в принятии решения об изменении места проживания.

На втором этапе исследования мы изучили влияние данных представлений о благополучии на эмоционально-оценочное отношение к Другим. Для того чтобы определить уровень и характер этнической, социальной и личностной толерантности, сложившейся у узбекской молодежи, нами был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) (табл. 1).

Табл. 1. Средние показатели толерантности

Выборка	Толерантность	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Личностная толерантность
Мужчины	83,31	29,31	28	26
Женщины	84,29	28,87	25,81	29,94

Значимых различий в индексе общей толерантности между мужчинами и женщинами выявлено не было, а значения индекса были средними, у респондентов сочетаются как толерантные, так и интолерантные черты. Вероятно, в одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность, мы склонны видеть в этом явление скорее «потребность в толерантном отношении» к себе, чем высокую толерантность у респондентов женского пола. Так как социально одобряемое поведение женщин в Узбекистане ограничено жесткими моральными рамками традиционного патриархального общества. Неудивительно, что молодые женщины предпочитают более толерантное отношение, что позволило бы им вести себя более свободно, расширить спектр социальных ролей. Нами выявлены некоторые различия между группами по социальной и личностной толерантности ($t=5,736$, число степеней свободы различия между женской и мужской группами значимы более чем на 0,1%). Мужчины обладают более высокой социальной и более низкой личностной толерантностью, чем женщины. На наш взгляд, данный факт объясняется такими особенностями узбекской культуры как андроцентризм (Узбекскую культуру можно обозначить как андроцентрическую, так как в значительной степени она ориентирована на мужчин) и полоролевая дифференциация. Мужчины – социально активные члены общества, им чаще в своей деятельности приходится сталкиваться с представителями различных социальных групп. К женщинам же применяются жесткие моральные требования. Девушек с детства приучают к рамкам социально-желательного поведения, поэтому им сложнее принимать «отклонения от нормы». Социально пассивные женщины, ориентированные на семью и традиции, более открыты для формирования личных отношений, в отличие от мужчин, склонных к регламентированным отношениям с иерархической структурой.

В настоящее время сложная экономическая ситуация и снижение на этом фоне индекса субъективного благополучия является для наиболее мобильной части населения причиной для эмиграции в другие государства. Происходят изменения в структуре представления о благополучии, в картине мира. Данные процессы вызывают чувство тревоги и озабоченности у коренных жителей, поэтому в настоящее время актуальны исследования этнической идентичности и толерантности. С одной стороны, они дают возможность лучшего понимания собственных этнических особенностей многонационального Российского государства, а, с другой стороны, снижают уровень напряженности и помогают лучше понимать и по возможности принимать другие этносы.

Библиографический список

1. Бочарова Е.Е. Этнопсихологические характеристики взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // Вектор науки

УДК 316.64 (470+477)

ЛИЧНОСТНАЯ СВОБОДА И «ДРУГОЙ» В СТАНОВЛЕНИИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫНУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ

Н.В. Власова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: natali-viola@mail.ru

Статья посвящена изучению роли личной свободы и взаимодействия «Я – Другой» в становлении жизненного пространства вынужденных мигрантов. Рассмотрена структура и содержательные характеристики личной свободы. Наличие в интерсубъективном пространстве вынужденных мигрантов личностных репрезентаций «Я – Другой как враг» затрудняет разворачивание процесса "self" в системе межличностных взаимоотношений. Отмечается, что ситуация вынужденной миграции предоставляет личности новые возможности в самоопределении и становлении жизненного пространства.

Ключевые слова: жизненное пространство, интерсубъективное пространство, личностные репрезентации, личностная свобода, границы психологического пространства.

PERSONAL FREEDOM AND THE "OTHER" IN THE DEVELOPMENT OF THE LIVING SPACE OF FORCED MIGRANTS

N.V. Vlasova

The article is devoted to learning the role of personal freedom and interaction "I-Other" in the development of the living space of forced migrants. The structure and content characteristics of personal freedom are presented in this article. The presence in the intersubjective space of forced migrants personal representations "I - Another as enemy for me" complicate the process "self" in the system of interpersonal relationships. It is noted that the situation of forced migration provides the new opportunities for the determination and forming of living space.

Key words: living space, intersubjective space, personal representation, personal freedom, the boundaries of psychological space.

За последние двадцать лет условия жизни в странах ближнего и дальнего зарубежья до предела насыщены экономическими, геополитическими, социальными кризисами и межнациональными конфликтами. Особенно тревожным периодом 2014- 2015 года выступает национально-идеологический кризис всей системы взаимоотношений на

Украине, порождающий процессы расщепления единой исторической линии развития русского и украинского народов. Дестабилизация общественного сознания (морали, идеологии, религии) на Украине, обострение национальных противоречий внутри страны, ведение военной АТО на территории юго-восточной Украины – все это породило в России проблему вынужденных мигрантов, которая считается одной из самых болезненных как для личности, так и для человечества в целом. Наиболее многочисленную группу вынужденных мигрантов в России составляют русскоязычные граждане Украины. Г.У. Солдатова включает в понятие «вынужденные мигранты» такие категории, как вынужденные переселенцы, беженцы и лица, ищущие убежища [1, с. 5]. В нашей статье мы будем употреблять обобщенное значение данных категорий в единой дефиниции – «вынужденные мигранты». Миграционные процессы порождают проблемы аккультурации, кризиса идентичности, трансформации внутреннего интрапсихического мира (смыслов, установок, ценностей) и представлений о жизненной и временной перспективе собственного будущего, приводят к обострению психосоматических симптомов, а также к трудностям социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов в новой культурной среде.

Краткий анализ эмпирических исследований позволяет выделить некоторые факторы успешности адаптации мигрантов к новым социокультурным условиям: осознание ценности и значимости собственной культуры и личности (Дж. Берри, Н. Хутник); преодоление кризиса идентичности путем решения экзистенциально-личностных проблем и обретения новых смыслов (Г.У. Солдатова); расширение социальных контактов с местным населением в межличностном и межкультурном взаимодействии (В.К. Калинин, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова) и другие [1, 2].

Травматические события для данной группы лиц выступают в системе их жизненного пространства точкой бифуркации, в которой человек оказывается перед необходимостью выборов и пересмотра прежнего уклада жизни, перестройки ценностно-смысловых коррелятов и жизненных перспектив, определении дальнейшего вектора жизнеосуществления.

Жизненное пространство личности динамично и содержательно, структурировано и изменчиво в ходе жизненного пути под влиянием средовых и личностных факторов. Характеристиками жизненного пространства выступают жизненные ситуации («поле» К. Левин), интерсубъективное пространство, пространство повседневности (освоенные в ходе социализации нормы, традиции, стереотипы поведения), опыт личности, временная перспектива, внешние и внутренние границы

пространства, суверенное психологическое пространство (С.К. Нартова-Бочавер) [9].

Процесс вхождения в новую социокультурную среду вынужденных мигрантов повышает роль Другого в становлении их интересубъективного пространства, приобретении способности быть полноправным субъектом социальных взаимоотношений и действительности, прохождения процесса самонаправленной социализации. Как отмечает Е.В. Рягузова: «Для эффективного вхождения в социокультурный мир, овладения его ресурсами и капиталами, личности необходимо не только присутствие Других, но и рефлексия собственного присутствия в качестве Другого в их жизненном пространстве» [3, с. 20]. Возможность межсубъективного взаимодействия способствует конституированию интересубъективного пространства личности, содержанием которого выступают различные виды репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Формирование интересубъективного пространства личности охватывает опыт взаимодействия с Другим в социокультурной, социально-экзистенциальной и экзистенциально-культурной сферах. «Интерсубъективное пространство личности, пережившей травматическую ситуацию, – как отмечает автор, – содержательно наполнено различными репрезентациями взаимодействия личности с Другими: «Я – Я сам как Другой», «Я – значимые Другие», «Я – Другой с аналогичным опытом», «Я – Другой как враг»» [3, с. 27]. Существование в интересубъективном пространстве травмированной личности негативных модальных репрезентаций «Другой как враг» повышает степень развития деструктивных последствий травматического стресса и затрудняет процесс адаптации.

Особую актуальность вызывает изучение специфики взаимодействия вынужденных мигрантов с объектами – «значимыми Другими», которые в интересубъективном пространстве стали – «близкими чужими» (Г.У. Солдатова), «Другой как враг» (Е.В. Рягузова), а в поле интрасубъективных границ эти «значимые Другие» продолжают выступать интернализированными Другими, т.е. являются частью Меня. Наиболее, с нашей точки зрения, ретравматизирующими факторами в пространстве жизненного мира вынужденных мигрантов выступают сложившиеся репрезентации, в которых «Другой как враг» конкретизируется в образе репрезентативной группы, либо целого этноса. Это порождает внутренний конфликт у вынужденных мигрантов, связанный с трансформацией образа привычных объектов и невозможности удовлетворения потребности в аффилиции и развитии эмоционально-доверительных и значимых взаимоотношений. «Наличие личностной репрезентации «Я – Другой как враг» связано с актуализацией интенсивных негативных эмоциональных состояний (страх, отвращение, ненависть) и фиксированных агрессивных интенций, сопровождается напряженным монологическим общением,

деструкциями, нарушением саморегуляции и адаптации» [3, с. 28]. Модальность личностных репрезентаций влияет на свойства и характер интерсубъективных границ личности (проницаемость, прочность, подвижность) и приводит к модификации межличностных отношений и реальных взаимодействий.

Травматичный опыт вынужденных мигрантов из Украины содержит не только стресс, шок, психическое и физическое насилие, изоляцию, но и депривацию системы отношений с близкими людьми, родственниками, друзьями, коллегами. Разорванность привычных контактов порождает проблему self в системе их взаимоотношений как способности осуществлять контакт спонтанно, сознательно и творчески, даже если существует различие взглядов на ситуацию в Украине и отношение к происходящим событиям на юго-востоке страны. Граница контакта – это возможность встретиться в непрерывном и взаимном влиянии друг на друга, а не оставаться в зоне повышенного напряжения от собственных не проясненных эмоций. М.С. Лобб, итальянский гештальт-терапевт, отмечает, что неконтейнированное возбуждение превращается в тревожность, когда нет возможности развернуть контакт, особенно со «значимым Другим», и чтобы убежать от этого ощущения, нужно сделать нечувствительным тело. Остановленное напряжение и тревога проецируются в поле, а когда поле наполнено тревожностью и беспокойством, трудно даже воспринимать Другого. Автор указывает на то, что поколение 1990-2010-х гг. сталкивается с проблемами привязанности, неспособности построения глубоких эмоциональных отношений, патологий, связанных с виртуальным миром и утратой чувствительности. «Поколение этого двадцатилетия, кроме того, выросло в период огромного притока мигрантов, – замечает М.С. Лобб, – в котором многие люди не могли опереться на традицию идущую от поколения к поколению, и были лишены поддержки и чувства укорененности»[4, с. 30-31].

Таким образом, мы можем констатировать, что трудности взаимодействия у вынужденных мигрантов в отношениях с близкими людьми детерминированы не только наличием противоречивых установок и взглядов, но и утраченной способностью к чувствительности в контакте с другим. Транзитивность общества и обострение в нем процессов нестабильности, противоречивости и непримиримости порождают проблемы патологии идентичности, изолированности и ненужности, утраты способности к установлению и поддержанию межличностных отношений, доверительному и эмоциональному общению. Опираясь на данные выводы, актуальным выступает поиск и реализация возможных путей возвращения чувствительности в систему взаимоотношений. Непременным условием «реанимации чувствительности» становится восстановление утраченной способности к эмоциональному

контактированию и разворачиванию self. В пространстве жизненного мира личности это предполагает активизацию субъект-субъектных позиций в общении, разворачивании паритетного диалога как значимого фактора развития взаимоотношений.

Решение сложных и неординарных жизненных ситуаций, с которыми столкнулись вынужденные мигранты, повышают значимость субъектного способа бытия, основой которого выступает свобода, как механизм функционирования психической активности человека. Этот механизм, как отмечает В.А. Чернобровкина, заключается в самодетерминации: «сознательном, рефлексивном определении и регулировании субъектом содержания, направления и процесса собственной активности (поведения, деятельности, жизнедеятельности)» [5, с. 12]. Личностная свобода, рассматривается автором как смысловое переживание человеком своих взаимоотношений с миром и имеет диалогическую и когнитивно-смысловую природу. Содержание личностного опыта взаимоотношений человека с миром, с другими людьми и отношение к себе составляют семантическую основу переживания свободы/ зависимости в контексте смысловых дихотомий: «доверие – не доверие к себе и миру»; «обособленность Я и не-Я – диффузия Я и не-Я»; «самодетерминация – детерминированность», «духовное существование – вещественное существование». Содержание личностного опыта в системе взаимоотношений с миром, который составляет основу внутренней свободы личности, имеет следующие подструктуры: 1. *позитивная жизненная позиция*, содержащая эмоциональный опыт и убеждения о доверии к себе и миру, о значимости своего существования; 2. *стойкая и дифференцированная граница Я*, основанная на опыте дифференциации личностью Я-не Я в системе межличностных взаимоотношений и сформировавшихся представлений об уникальности каждой личности, возможностях сознательного и ответственного выбора и самоопределения; 3. *самодетерминация и жизненная стойкость*, основанная на опыте преодоления и разрешения трудных жизненных ситуаций и отражается в смысловых переживаниях о ценности такого опыта, способности влиять на собственную жизнь и преобразовывать ее; 4. *экзистенциальный взгляд на собственную жизнь* – базируется на рефлексивном опыте переживания жизненных событий и сложившихся репрезентаций о ценности собственной жизни в контексте ее конечности, поиска смыслов и определении духовных жизненных ориентаций. Переживания личностной несвободы содержат смысловые составляющие, которые лежат в основе негативной жизненной позиции (обесценивающее отношение к себе /другим); диффузная и нестойкая граница Я, слабая дифференция собственной ответственности; убеждения о невозможности противостоять внешним обстоятельствам жизни; ограниченность экзистенциального мировоззрения.

Таким образом, переживания личностной свободы/зависимости вынужденных мигрантов, основанные на их опыт в системе взаимоотношений с миром, сформированные репрезентации «Я-Другой» и их модальности конституируют жизненное пространство личности и определяют стратегии реализации дальнейшего жизнеосуществления.

И.А. Ральникова отмечает, что трудные жизненные ситуации (переломные, критические, кризисные) вызывают сбой в самоорганизации человека как открытой психологической системы, что проявляется в блокировке психологических ресурсов человека, затрудняющей внутреннюю свободу жизненного выбора. Ослабляется критически-оценивающая, аналитико-синтезирующая и проектно-созидающая рефлексия по отношению к жизненным перспективам. На этапе переживания человеком переломных событий происходит ослабление ценностной функции, определяющей координаты жизненного мира, нарушение процессов целеполагания, фиксация на гедонистическом способе жизнеосуществления, возникновение феноменов «туннельного видения» будущего, ослабление опережающего отражения, диффузии ответственности [6]. Опираясь на философско-психологические концепты логотерапии В. Франкла, мы не можем согласиться с автором именно в том, что трудные жизненные ситуации приводят к блокировке психологических ресурсов человека, затрудняющих свободу выбора, а считаем, что именно трудные жизненные ситуации помогают человеку обрести свободу. Ноэтическая сфера личности содержит свободу воли как стремление формировать свою жизнь в рамках заданных возможностей; волю к смыслу как потребности в обретении осмысленных целей; смысл жизни как распознавание и реализация смысла каждой конкретной ситуации, а также свободу выбора, интенциональность, способность любить.

С одной стороны, опыт выживания в лагере беженцев, с нашей точки зрения, содержит ресурсы для осуществления жизненного выбора человеком в ситуации проектирования будущего, так как напряженность самой ситуации активизирует потребность «надо» в нахождении ценностей и осуществлении смыслов. Как отмечает Л.И. Анцыферова, при столкновении с трудными жизненными ситуациями от личности требуется проявление особой активности – «когнитивного оценивания». От способности человека многоаспектно рассмотреть ситуацию, выявить ее позитивные и негативные стороны зависит и выбор стратегии совладания с ней [7]. Какие выборы могут стоять в первую очередь перед вынужденными мигрантами? Конечно, это выборы, связанные с определением места проживания, доступных условий жизни и возможностей профессиональной реализации. С другой стороны, ситуация пребывания в лагере беженцев, либо в социальных центрах поддерживает состояние беспомощности и лишает мигрантов возможности

самостоятельно организовывать свое жизненное пространство. Возникает необходимость поиска ответа на вопрос: «Хочу ли я сам поддерживать свою беспомощность?». Выбор всегда остается за самим человеком и зависит от его отношения к собственному выбору. В контексте личностной свободы, ситуация вынужденной миграции предоставляет новые возможности в самоопределении, самодетерминации и самокатегоризации.

Решение вопросов ближайшей временной перспективы в жизни вынужденных мигрантов, взаимосвязано с организацией субъективного психологического пространства, дающего человеку чувство суверенности.

С.К. Нартова-Бочавер рассматривает данную дефиницию с позиции субъектно-средового подхода и дает следующее определение: «Психологическое пространство – это значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и защищаемый им доступными физическими и психологическими средствами» [6, с. 98]. Теоретически обоснованы шесть измерений психологического пространства личности: 1 – собственное тело; 2 – территория; 3 – личные предметы (артефакты); 4 – суверенность временных привычек; 5 – социальные привязанности дают возможность устанавливать, расширять и развивать безопасную дистанцию в межличностных отношениях и поддерживать социальные связи; 6 – личные предпочтения и ценности как основа мировоззренческого аспекта человеческого бытия. Характеристики психологического пространства отвечают разноуровневым потребностям человека, среди которых наиболее сущностными выступают потребности в безопасности и доверии. Организация субъективного жизненного пространства вынужденных мигрантов начинается с удовлетворения именно их и определяется посредством выстраивания внешних интерсубъективных границ своей территории, личных предметов и социальных привязанностей.

Сохранять суверенность и уникальность всех измерений психологического и жизненного пространства возможно посредством сохранения и поддержания целостности личностных границ. «Функциональное значение личностных границ обусловлено следующими значениями: на границе взаимодействия рождается субъектность, определяется Я-неЯ; границы определяют личностную идентичность; создают возможность для равноправного взаимодействия; определяют пределы личной ответственности» [8, с. 103-104]. В период кризисов, как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, личностные границы могут терять свою прочность, изменять свое положение, и человек начинает испытывать, с одной стороны обостренную потребность, с другой стороны, трудности в поиске объектов, которые раньше давали ему чувство самоидентификации.

Таким образом, опыт переживания личностной свободы в контексте взаимодействия «Я – Другой» у вынужденных мигрантов содействует преобразованию субъективного жизненного пространства личности,

повышает уверенность и дает возможность управления им, способствует формированию личностных репрезентаций о ценности и уникальности собственной жизни. Ценность отношений с разнообразными Другими и опыт взаимодействия помогает личности осмыслить аспекты новой социокультурной действительности, способствует расширению психологических границ посредством совершаемых выборов в каждой конкретной жизненной ситуации. Актуальным, с нашей точки зрения, выступает исследование содержательных особенностей личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» в структуре внутренней свободы личности. Организация профессиональной психологической помощи вынужденным мигрантам в становлении их жизненного пространства должна быть направлена на активизацию процесса проектирования жизненных перспектив путем постановки реалистичных целей; определении доступных возможностей их реализации; развитии рефлексивных умений и осознания личной ответственности за результаты своей активности.

Библиографический список

1. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Смысл, 2001. 279 с.
2. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культур, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. М., 2002. 479 с.
3. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я-Другой»: социально-психологический анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49 с.
4. Лобб М.С. Сейчас – ради – потом в психотерапии: гештальт-терапия, рассказанная в обществе эпохи постмодернизма. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 366 с.
5. Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи в дорослому віці: автореф. дис. ... д-ра психол. наук; АПН України; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. К., 2012. 41 с.
6. Ральникова И.А. Перестройка системы жизненных перспектив человека в контексте переломных событий: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2012. 39 с.
7. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. №1. Т. 15. С. 3-19.
8. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: М.: Прометей, 2005. 312 с.
9. Шкуратова И.П. Личность и ее жизненное пространство// Психология личности. Учеб. пособие под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. М.: ЭКСМО, 2007. С. 167-184.

КОНГРУЭНТНОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ В ДРУЖЕСКИХ ДИАДАХ

С.С. Гоголь, Е.В. Рягузова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования личностных конструктов в дружеских диадах с точки зрения их конгруэнтности. Выявлены наиболее часто встречаемые категории личностных конструктов: отношение к другим людям, отношение к себе, отношение к деятельности, интеллект и способности, эгоцентрические конструкты. Обсуждается значимость согласованности системы личностных конструктов для формирования дружеских взаимоотношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, дружба, дружеские диады, личностные конструкты.

CONGRUENCE OF PERSONAL CONSTRUCTS IN A FRIENDLY PAIRS

S.S. Gogol, E.V. Ryaguzova

The paper presents the results of empirical investigations of personal constructs in friendship dyads in terms of their congruence. The most used categories of personal constructs are detected: attitude to other people, attitude to themselves, attitude to the activities, intelligence and ability, egocentric constructs. The importance of congruence in personal constructs for forming friendly relationship is discussed.

Key words: interpersonal relations, friendship, friendship dyad, personal constructs.

В современном мире взаимодействие и взаимопонимание людей остаются необходимыми условиями полноценного существования как отдельно взятой личности, так и общества в целом. В то же время, глобализация и информатизация, консьюмеризм и тотальная виртуализация повседневности, развитие высоких технологий и Интернета оказывают значительное влияние на качество жизни человека и специфику социальных отношений, в которые он вступает. Так, например, одним из знаковых маркеров современности являются социальные сети, которые позиционируются и как феномен современной культуры, и как источник информации, и как средство коммуникации, и как способ самовыражения личности. Несмотря на безусловные положительные моменты современных изменений в обществе, опасения вызывают некоторые последствия, связанные с трансформацией характера межличностных отношений, превращения их в неустойчивые и формальные связи,

редуцирование их до эмоционально-позитивных информационных контактов. Одним из них выступает, на наш взгляд, размывание смыслового содержания понятий «друг» и «дружба». Те, кого многие сегодня считают «другом» в социальных сетях, – это всего лишь еще один присоединенный контакт или очередной источник интересной информации, главной функцией которого выступает позитивная обратная связь, а дружба в сети – это рациональный союз единомышленников, который объединяет между собой избранных людей с общими интересами в режиме on-line.

В то же время в традиционном понимании дружба – постоянный процесс взаимопознания, взаимоизменения, взаиморазвития. И.С. Кон отмечает, что любая межличностная интеракция может рассматриваться в нескольких контекстах: 1) как поведенческий процесс сближения и соотнесения двух независимых друг от друга субъектов; 2) как познание одним человеком Другого; 3) как удовлетворение потребности личности; 4) как процесс символического взаимодействия, в ходе которого индивиды, обмениваясь информацией, усваивают точки зрения и жизненные перспективы друг друга, расширяя тем самым границы собственных «Я» [1]. В этой связи актуальным является исследование дружбы как особого вида межличностных отношений, включающего в себя как минимум диаду людей, понимающих, принимающих и доверяющих друг другу [2].

Согласно теории Дж. Келли, в формировании дружбы существенную роль играет сходство системы личностных конструктов участников дружеской диады. Одно из фундаментальных положений этой теории состоит в том, что человек смотрит на мир через прозрачные шаблоны, которые он сам создает и постоянно усовершенствует [3]. Эта система координат образована его личностными конструктами, благодаря которым недифференцированный мир упорядочивается и становится прогнозируемым и понятным. Каждая личность создает свою систему координат в соответствии с собственными ценностями и потребностями, а также исходя из своих когнитивных возможностей и прошлого опыта. Именно поэтому знание системы конструктов человека дает нам ключ к видению мира его глазами, через его язык [3].

Дж. Келли считал, что люди способны понять друг друга в той мере, в какой их системы личностных конструктов сходны между собой [3]. Сравнивая системы личностных конструктов членов пары (дружеской, супружеской или партнерской), можно определить, насколько совпадает их мировосприятие по уровню абстрактности, содержанию, смыслу.

Целью данного исследования является изучение конгруэнтности личностных конструктов в дружеских диадах.

В исследовании приняли участие 37 человек, представляющие собой 25 дружеских диад: мужчины и женщины 30-40 лет, проживающие в г. Саратове, имеющие высшее и среднее специальное образование.

Для реализации поставленной цели использовался репертуарный тест Дж. Келли, в частности, техника репертуарной решетки, в которую были включены следующие фигуры: я; мать; отец; лучший друг (подруга); коллега по работе; отвергаемый человек; уважаемый человек; человек, которому вы доверяете; человек, которому вы не доверяете; неуважаемый человек.

Испытуемым предлагалось выявить сходство и различие фигур, сгруппированных в определенные триады:

- я – лучший друг (подруга) – уважаемый человек;
- лучший друг (подруга) – человек, которому вы доверяете – неуважаемый человек;
- я – отец – лучший друг (подруга);
- лучший друг (подруга) – коллега по работе – отвергаемый человек;
- лучший друг (подруга) – человек, которому вы доверяете – человек, которому вы не доверяете;
- мать – лучший друг (подруга) – отвергаемый человек;
- лучший друг (подруга) – отвергаемый человек – человек, которому вы не доверяете;
- я – лучший друг (подруга) – коллега по работе;
- мать – лучший друг (подруга) – неуважаемый человек;
- лучший друг (подруга) – коллега по работе – уважаемый человек.

В соответствии с целью нашего исследования, мы обратились к семантическому анализу системы личностных конструктов в дружеских диадах, для установления их конгруэнтности, а также провели анализ соотношения полных и неполных совпадений личностных конструктов у друзей.

При интерпретации полученных данных за основу была взята классификация личностных конструктов, предложенная И.П. Шкуратовой [4]. В соответствии со смысловым содержанием выделяются следующие категории личностных конструктов: отношение к другим людям; отношение к себе; отношение к профессиональной и другим видам деятельности; отношение к материальным предметам; отношение к явлениям культуры, науки и идеологии; мировоззренческие отношения; свойства темперамента; интеллект и способности; увлечения и интересы; здоровье и болезни; эгоцентрические конструкты; поведенческие конструкты; непсихологические конструкты; вредные привычки; сексуальная сфера; экстраординарные конструкты.

Основываясь на этих видах конструкторов, был проведен семантический анализ системы личностных конструкторов каждого из членов дружеской диады. Такой анализ позволяет увидеть, насколько разнообразны конструкторы друзей, какие категории представлены наиболее широко, насколько согласованы их системы личностных конструкторов.

Общее количество конструкторов по категориям и их процентное соотношение представлены на рис. 1.

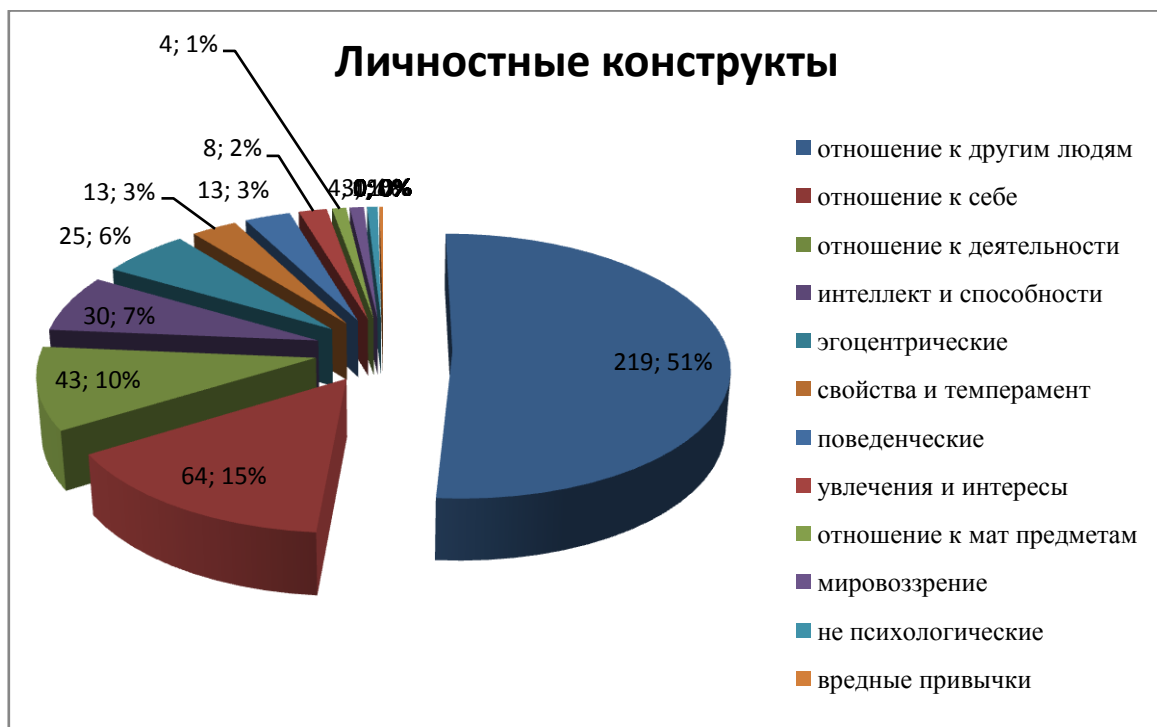


Рис. 1. Количественная и процентная выраженность категорий личностных конструкторов

Приведенные данные свидетельствуют, что большинство опрошенных, описывая сходства и различия предложенных фигур, использовали конструкторы, обозначающие отношение к другим людям. К этой категории относятся конструкторы, описывающие позицию человека по отношению к Другому («коммуникабельный – замкнутый», «общительный – необщительный», «честный – лживый», «справедливый – несправедливый», «шутливый – серьезный»).

Значительно реже встречаются конструкторы, характеризующие отношение людей к самим себе. Это конструкторы, описывающие принятие или непринятие себя, уверенность или неуверенность в себе и своих способностях, эгоистичность, эгоцентричность («довольный собой – неуверенный в себе», «эгоист – думает о других», «заботливый – эгоистичный»).

Кроме того, опрошенные использовали конструкторы, обозначающие отношение к профессиональной и другим видам деятельности («карьерист

– домохозяйка», «состоялся в профессии – безработный», «инициативный – безынициативный»); конструкторы, связанные с интеллектом и способностями личности («умный – глупый», «интеллект – глупость», «эрудированный – глупый»); конструкторы, обозначающие динамические характеристики личности («нервный – спокойный», «уравновешенный – неуравновешенный», «эмоциональный – сдержанный»); поведенческие конструкторы («вместе ходим по магазинам – обеспечивает средствами», «занимается спортом – не занимается спортом»), эгоцентрические конструкторы («понимает меня – не понимает меня», «мои близкие – я с ними не общаюсь»).

Наименьшее число конструкторов обозначает отношение к материальным предметам («аккуратный – неаккуратный»), мировоззренческие отношения («религиозный – нерелигиозный»), непсихологические конструкторы («молодой – старый», «светловолосый – темноволосый»).

Также встретился один конструктор, обозначающий вредные привычки («курит – не курит»). Наличие подобных конструкторов указывает на присутствие проблем или интереса к этой сфере.

В данном исследовании не выявлены конструкторы, относящиеся к сексуальной сфере, обозначающие здоровье и болезнь, и экстраординарные конструкторы.

Заметим, что некоторые конструкторы сложно однозначно отнести к какой-либо одной категории. К примеру, конструктор «курит – не курит» относится одновременно и к группе поведенческих и к группе конструкторов, характеризующих вредные привычки; конструктор «любят риск – терпеливый» можно отнести и к поведенческим, и к конструкторам, обозначающим отношение к другим людям, и к увлечениям.

Таким образом, большинство опрошенных оценивают людей по их отношению к другим и поведению в процессе общения. Важно также как люди относятся к себе, их профессиональная деятельность и профессиональные качества, интеллект, темперамент и мировоззрение. Наименее важно отношение к материальным предметам, а также увлечения и интересы.

Стоит также отметить, что друзья чаще всего используют конструкторы, относящиеся к одним и тем же категориям. Как говорилось ранее, большинство опрошенных использовали конструкторы, обозначающие отношение к другим людям. Но примечателен тот факт, что категории, встречающиеся более редко (к примеру, эгоцентрические или поведенческие конструкторы), также используются обоими участниками дружеской диады. Например, в диаде №9 один из друзей широко использует эгоцентрические конструкторы: «близкие мне люди – не родственник», «понимают меня – не понимает меня», «окружающие меня люди – близкий мне по духу человек», «мои близкие – я с ним не

общаюсь». Конструкты той же категории присутствуют и у его друга: «родственник – не родственник», «понимание – непонимание».

Оба участника диады №5 используют поведенческие конструкты. У первого участника это такие конструкты, как «вместе ходим по магазинам – обеспечивает средствами», «совместные праздники – скучный человек», у второго участника – «любит совершать покупки – не любит тратить деньги», «вместе отмечаем праздники – неинтересный человек». В это же паре первый участник использует и эгоцентрические конструкты: «общие проблемы – нет общих дел», «общие интересы – нет общих интересов». Подобные конструкты выявлены и у второго участника этой диады: «общие дела – нет общих дел», «общие интересы – нет общих интересов», «общие хобби – нет общих интересов».

Анализ согласованности личностных конструктов в дружеских диадах проводился по трем параметрам: 1) полное совпадение конструктов; 2) смысловое совпадение конструктов; 3) смысловое и полное совпадение личностных конструктов при оценивании конкретных фигур, сгруппированных в триады.

Как и следовало ожидать, количество дословных совпадений личностных конструктов невелико, но оно все-таки есть (в среднем по исследуемой группе количество полных совпадений равно 2,64). В отдельных парах зафиксировано полное совпадение 6 личностных конструктов. Например, в паре №4 основная система смысловых координат образована следующими конструктами: «ответственный – безответственный», «порядочный – непорядочный», «близкий – чужой» («близкий, свой – чужой, посторонний»), «тактичный – бестактный», «молодой – опытный» («молодость – опыт»).

Смысловое совпадение личностных конструктов встречается значительно чаще (в среднем по исследуемой группе количество смысловых совпадений равно 4,8). У четырех пар друзей аналогичны по смыслу по пять личностных конструктов. Например, в дружеской диаде №20 это такие конструкты, как «заботится о близких – эгоистичный» и «отзывчивый – эгоист», «покладистый – упрямый» и «сговорчивый – упрямый, вредный», «справедливый – предвзятый» и «справедливый – несправедливый», «организаторские способности – робкий» и «лидер, организатор – пассивный, робкий», «скромный – наглый» и «застенчивый – наглый».

В диаде №21 это конструкты «зануда – весельчак» и «скучный – веселый», «общительный – необщительный» и «коммуникабельный – замкнутый», «настоящий – манерный» и «естественный – ненастоящий», «самодовольный – уверен в себе» и «уверен в себе – не уверен в себе», «душа компании – одиночка» и «компанейский – не любит шумные компании».

При проведении анализа совпадений конструкторов при оценивании предложенных триад, также был выявлен ряд смысловых и дословных совпадений. Было установлено, что друзья схожим образом оценивают предложенные им триады фигур, разделяя их одинаковым образом по сходству и различию и выделяя похожие характеристики.

Наибольшее количество таких совпадений выявлено при оценивании триады «мать – лучший друг – неуважаемый человек» (11 из 25, или 44%). Большинство участников дружеских диад объединяют как похожих людей мать и лучшего друга, противопоставляя им неуважаемого человека. При этом мать и лучший друг определяются чаще всего как искренние, открытые, поддерживающие, помогающие другим, справедливые, добродушные, скромные, общительные. В противоположность этому неуважаемый человек определяется как скрытный, скучный, думающий только о себе, наглый, замкнутый.

Значительное количество совпадений конструкторов выявлено также при оценивании триад «я – лучший друг – коллега» (9 из 25, или 36%), «лучший друг – человек, которому вы доверяете – человек, которому вы не доверяете» (9 из 25, или 36%).

При сравнении фигур «я – лучший друг – коллега» участники диад чаще всего объединяли себя и коллегу, подчеркивая сходство рода деятельности и профессиональных интересов, используя при этом такие определения, как «профессиональные интересы» («профессия»), «творческие личности» («творческий»), «карьерист» («делает карьеру») и т.д. Соответственно друг обозначался как «личное общение» («дружба»), «приземленный» («нетворческий»), «домохозяйка» (домашний человек)). Но иногда в качестве похожих объединялись фигуры себя и друга и характеризовались как «молодость» («молодой»), «отзывчивый» («отзывчивый»). При этом коллега определялся соответственно как «зрелость» («зрелый»), «неотзывчивый» («безразличный»).

При сравнении фигур «лучший друг – человек, которому вы доверяете – человек, которому вы не доверяете» подчеркивались такие качества первых двух фигур как надежность, понимание, простота, искренность, общительность, справедливость. В противоположность им человек, которому не доверяют, характеризуется как способный предать, не умеющий хранить секреты, непонимающий, двуличный, притворный, ненадежный.

По 8 совпадений конструкторов (32%) отмечено при оценивании триад «лучший друг – человек, которому вы доверяете – неуважаемый человек», «я – отец – лучший друг».

При сравнении фигур «лучший друг – человек, которому вы доверяете – неуважаемый человек», опрошенные объединяли лучшего друга и человека, которому доверяют, характеризуя их как честных, упорных, трудолюбивых, самостоятельных, заботливых, душевных. Неуважаемый

человек оценивался в этой триаде как корыстный, нерешительный, ленивый, несамостоятельный, эгоистичный, холодный.

Оценивая фигуры «я – отец – лучший друг», опрошенные объединяли себя как с лучшим другом, так и с отцом. В тех случаях, где были отмечены как похожие «я» и «отец», в качестве определяющего признака назывались родственные связи. Если объединялись «я» и «лучший друг», то назывались такие характеристики, как молодость, веселый характер, озорство, духовная близость. Отец при этом определялся как опытный (мудрый), скучный, серьезный, духовно чужой.

Наименьшее количество совпадений обнаружено в триаде «мать – лучший друг – отвергаемый человек» (3 из 25, или 12%). Здесь мать и лучший друг объединялись в диаду и характеризовались как «бережный» («аккуратный»), «настоящий» («естественный»), «интересные собеседники» («интересный»). Отвергаемый человек противопоставлялся им как «неаккуратный» («неаккуратный»), «манерный» («ненастоящий»), «скучный собеседник» («скучный»).

Таким образом, проведенный анализ личностных конструктов свидетельствует о том, что наиболее часто встречаются конструкты, обозначающие отношение к другим людям, а также характеризующие людей по отношению к себе, или по их отношению к профессиональной деятельности. Редко использовались конструкты, обозначающие вредные привычки, мировоззренческие отношения, непсихологические конструкты. Конструкты, обозначающие здоровье и болезнь, сексуальную сферу, экстраординарные конструкты нашими респондентами не использовались. Это говорит о том, что люди больше склонны оценивать других людей, исходя из их отношения к окружающим и поведения в социуме.

В результате проведенного исследования выявлена конгруэнтность личностных конструктов в дружеских диадах. Это подтверждает, что значимое социальное общение с кем-либо требует от нас понимания и принятия того, как этот человек воспринимает реальность. Полученные данные позволяют констатировать, что схожесть в интерпретации мира сближает людей, способствует формированию между ними доверительного общения и дружеских взаимоотношений.

Библиографический список

1. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический этюд. М.: Политиздат, 1989.
2. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации дружеского взаимодействия // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 2. С. 76-80.
3. Келли Дж. Теория личности: психология личностных конструктов. СПб: Речь, 2000.
4. Шкуратова И.П. Руководство по применению репертуарного теста Д. Келли для диагностики межличностных отношений. Ростов-на-Дону, 1998.

УДК 159.923.2-053.3/4

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ИГРУШКОЙ КАК С «Я – ДРУГИМ»

Т.Д. Калистратова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tat-kalistratova@yandex.ru

Игрушка и игра являются важнейшими составляющими любой культуры. Взрослый формирует игровую среду ребёнка и может обеспечить эмоциональные отношения с игрушкой как с «другим Я». Они способны обеспечить должное физическое, эмоциональное, интеллектуальное, эстетическое, нравственное воспитание ребёнка. Личная культура, формируется под влиянием внешнего культурного пространства, частью которого является игрушка.

Ключевые слова: культура, культурный контекст, игрушка, игра, ценности, образ Другого.

INTERACTION WITH THE TOY WITH BOTH "I – OTHER"

T.D. Kalistratova

Toy and game are a critical component of any culture. Adult forms gaming environment of the child and can provide an emotional relationship with a toy as with the «other Me». They are able to maintain adequate physical, emotional, intellectual, aesthetic, moral education of the child. Toys are only part of the objective world surrounding the child, but part of a meaningful, symbolic. Personal culture is shaped by external cultural space, part of which is a toy.

Key words: culture, cultural context, toy, game, values, the image of the Other.

«В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог ещё войти по сложности её явлений и интересов»

К.Д. Ушинский

Со дня рождения игрушка уверенно занимает место рядом с ребёнком и сопровождает процесс его развития на огромном онтогенетическом пространстве: от младенчества до младшего школьного возраста.

Каждый из возрастных периодов имеет свои особенности и предполагает специфические характеристики игрушки, способные обеспечить психологические потребности возраста. Разумеется, что функции и роль игрушки в каждый из этих периодов специфичны и обусловлены целым рядом обстоятельств.

Кроме того, интересным представляется тот факт, что на ранних этапах онтогенеза выбор игрушки осуществляет взрослый, движимый разнообразными мотивами (мода, внешняя привлекательность, стоимость). Именно взрослый формирует игровую среду ребёнка и может обеспечить эмоциональные отношения с игрушкой как с «другим Я». Отношение к предмету формируется взрослым. Именно благодаря его усилиям может происходить развитие сенсорных и моторных функций в первый год жизни ребёнка. К восьми-десяти месяцам впечатления превращаются в образы восприятия.

В раннем возрасте содержанием совместной деятельности ребёнка и взрослого становится усвоение культурных способов употребления предметов. Взрослый становится для ребёнка не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом разнообразных действий с ними.

Для ребёнка это период активного овладения социальным пространством человеческих отношений, которое осуществляется через общение с заинтересованными взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. На широком онтогенетическом пространстве интенсивно развивается способность к идентификации не только с реальными людьми, но и воображаемыми персонажами, игрушками, изображениями и т.п. Можно уверенно сказать, что продукты воображения взрослых (будь то игрушки, иллюстрации детских книг и журналов, мультипликационная продукция) активно влияют на самоидентификацию детей, на их представления о себе, других людях, мироустройстве.

Чем скромнее жизненный опыт самого ребёнка, тем большее формирующее влияние оказывает образ другого, выбранный для ребёнка взрослыми. Можно говорить о моде на образы, которые создают взрослые и которые маркируют для ребёнка жизненное пространство, активно формируют его представление о допустимом, хорошем и плохом, добре и зле.

Уверено можно сказать, что игрушки – важнейшие составляющие любой культуры, которые выступают одновременно и как продукт человеческой культуры, и средство её освоения. Именно они могут гарантированно обеспечить физическое, эмоциональное, интеллектуальное, эстетическое, нравственное развитие и воспитание ребёнка на ранних этапах онтогенеза, помочь ему в познании окружающего мира. К этому выводу пришли представители различных научных направлений.

Жан Пиаже, например, обращал внимание на то, что какова структура мысли ребенка на том или ином этапе развития, такова и его игра, поскольку игра является не чем иным, как ассимиляцией действительности в соответствии со структурой мысли.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что игра оказывает важное влияние на развитие личности ребёнка. Личность, роль и функции, которую она выполняет, теснейшим образом взаимосвязаны в реальной жизни. Именно поэтому, в игре через роли, которые принимает на себя ребенок, активно формируется и развивается его внутренний мир, его личность.

Культура может быть определена и как внешнее семантическое пространство или пространство смыслов. Смыслы должны быть восприняты ребёнком, усвоены, интериоризированы. Безусловно, это постепенный процесс, в основе которого лежат, в том числе, и онтогенетические возможности ребёнка. Эта возможность, в свою очередь, через усвоение и воспроизводство смыслов гарантированно обеспечивает формирование личного культурного пространства. Именно личная культура, формируясь под влиянием внешнего культурного пространства, частью которого является игрушка, позволяет ребёнку постепенно презентовать формирующееся личностное внутреннее пространство, вовне. Большое влияние на этот процесс оказывают воспитание и обучение. Особенности игрушки как предмета культуры имеют не только самостоятельную ценность, но и способны обеспечить развивающий и воспитательный эффект.

По средствам предлагаемых ребёнку смыслов, каждый из которых встроен в общую смысловую систему культурного пространства, естественным образом реализуется возможность обретения им системы абсолютных ценностей. Предложение смыслов в формате так называемой пост-культуры, глобальной культуры, лишает ребёнка определённости в обретении смыслов, возможности использовать смысловую систему культурного пространства.

Нарушение, утрата системности в процессе формирования смыслов, «рядоположенность», «параллельность» их существования, неизбежно приводит к равнозначности ценностей, случайности их выбора, утрате их абсолютизации.

С учётом сказанного, закономерно возникает вопрос о степени влияния, а главное, последствиях массового перемещения предметов, например игрушек, из одного культурного пространства в другое.

Закономерно предположить, что в том случае, если предметы и символы органично существующие в пространстве каждой культуры, массово переносятся из одного культурного контекста в другой, это, рано или поздно, может привести к трансформации ключевых концептов культуры. Постепенно может измениться состав, значимость иерархия основных ценностей, таких как жизнь и смерть, добро и зло, свобода и ответственность. Это предположение применимо к игрушкам и играм.

Представленные теоретические обобщения могут быть использованы для психолого-педагогической оценки современной игрушки.

Концептуальная, образная, содержательная и смысловая составляющие игрушки находятся в непосредственной связи с социальным устройством общества, уровнем его культуры, обеспечивают её социокультурное содержание.

Остаётся лишь соотнести знания психологической науки о возрастной специфике детского развития и ожидания психологов детской практики с предложениями современного рынка детских игрушек.

Рассмотрим последние предложения рынка игрушек, которые адресованы взрослым, заинтересованным в детях от рождения до шести лет.

Именно им предлагают «...отличные игрушки – подарки для отличных детей», «креативные игрушки», «невероятные игрушки», «милые штучки», наконец, «самые необычные и привлекательные игрушки, от которых ребёнок будет в восторге, и которые постоянно будут его радовать и удивлять».

Производители, например, Монстра Крипера и Детеныша грибной коровы и других персонажей по мотивам «культовой игры Minecraft», обращают внимание взрослых на бесспорные, с их точки зрения, достоинства продукта:

- «каждая игрушка весит всего 100 г и подходит детям с 3-х лет;
- в высоту она целых 18 см, поэтому будет казаться малышу довольно большой и интересной;
- при этом ваши дети будут играть не за компьютером, портя себе глаза, а в реальности. Это очень полезно не только для развития детской фантазии, но и для здоровья! Способствует этому и то, что каждый плюшевый персонаж максимально похож на свой прототип из виртуального мира».

Продавцов не смущает тот факт, что игрушки внешне лишь очень отдалённо напоминают реальных прототипов. Реализма добавляет описание функциональной нагрузки каждого персонажа. Например, «овца – главное использование которой – получение шерсти и баранины», «свинья – это обычное дружелюбное животное, благодаря которому можно добыть свинину или жареное мясо. Поэтому, спокойно! голодовки точно не будет!». Кроме того, «Свинья может преподнести сюрпризы: при попадании молнии в неё, она, устроив неплохое шоу, превратится в зомби-свиночеловека».

Продолжает «радовать» разнообразием игрушечный бренд Monster High, который создан американской корпорацией Mattel, родительницей Барби. Новая линия кукол – это ученицы «школы монстров», среди которых – дочь Зомби, Дракулаура – дочь вампира графа Дракулы; Френки Штейн – дочь Франкенштейна, дочь оборотня Клодин Вульв... а еще: «Дочь растительного монстра», «Дочь призрака оперы», «Дочь сумасшедшего ученого», «Дочь мумии». «Ну, наверное, не нужно

пояснять, что куколки синюшного, зеленого и бледного мертвенного раскраса с сопутствующими шрамами, клыками и рогами?» – интересуются создатели продукта.

К персонажам, вышедшим из ужастиков, часто прилагается погребальная и пыточная атрибутика. Например, гробик, внутри которого «расчленёнка». Ребенку предлагается собрать куклу из ампутированных конечностей и частей тела.

Ещё один рекламный текст, адресованный детям: «Кровать шкатулка с Дракулаурой» продолжает серию плейсетов для твоих куколок и является весьма универсальной: одна часть кровати - это шкатулка для драгоценностей и аксессуаров твоей куколки, а вторая – уютная и теплая кровать-гробик. Выпущена она была в 2010 году без куклы Дракулауры, а после успешно перевыпущена в 2015 с куклой дочери Дракулы из серии «Смертельно Уставшие».

Кроме проверенных временем, можно обратить внимание на бренд: Giochi Preziosi. Предложение рассчитано на мальчиков и девочек в возрасте от 2 до 8 лет: добрый домашний интерактивный Монстр Хено. Он отвратительный до очарования, изумительный и бесподобный! Это именно то, что заставит вашего ребенка забыть о капризах и заняться увлекательной игрой.

Активно рекламируются зомби принцессы, готические мертвые куклы Judas, мёртвые живые куклы.

Отличные игрушки – подарки для отличных детей!

Реальное и виртуальное пространство, причудливым образом пересекаясь и копируя друг друга, не оставляют шансов ребёнку для естественного развития и нормальной социализации.

Сенсорно-агрессивная среда, которую формируют перечисленные современные игрушки, с её программируемыми образами, вступает в противоречие со всеми представлениями об оптимальных условиях детского развития. Нарушается базовая потребность возраста – потребность в безопасности, защищенности. У ребёнка формируется заведомо искажённая картина мира, представления о другом.

При переходе ребёнка с одного этапа развития на другой, более высокий, окружающий мир, постепенно, но уверенно и быстро, из предметного, «вещественного» превращается для него в информационно-знаковый.

Понятия «игрушка» и «игра» образующие единое семантическое пространство, по сути, являются важнейшими составляющими любой культуры, могут рассматриваться в качестве способа программирования восприятия реальности, механизма трансляции системы базовых ценностей.

Разумеется, игрушки являются лишь частью предметного мира окружающего ребёнка, но частью значимой, символической. Они

воплощают образы реального и идеального мира, выступают в качестве средства социального дизайна, по-своему, информируют ребёнка о том, как этот мир устроен, расставляют смысловые, этические, нравственные акценты, доминирующие в данном культурном пространстве.

УДК 159.923.82.-15.5:316.6

ВЛИЯНИЕ ОПТИМИСТИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАЗЛИЧНЫМИ СФЕРАМИ ЖИЗНИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

А.В. Ковалёва, Е.А. Марусенко

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, ЛНР

E-mail: tosikkov@mail.ru

В статье проанализирован феномен оптимистической жизненной позиции и его влияние на удовлетворенность различными сферами жизни у людей периода взрослости. Выведено и экспериментально подтверждено определение оптимистической жизненной позиции.

Ключевые слова: оптимизм, оптимистическая жизненная позиция, позитивное мышление, положительный фон эмоциональных состояний, удовлетворенность жизнью, сферы жизни, период взрослости

INFLUENCE OF OPTIMISTIC VITAL POSITION ON SATISFACTION WITH VARIOUS ASPECTS OF LIFE IN ADULTHOOD

A.V. Kovaleva, E.A. Marusenko

The article analyzes the phenomenon of an optimistic attitude and its influence on satisfaction with various aspects of life in people adult hood. Derived and experimentally valid at the definition of optimistic attitudes.

Key words: optimism, optimistic vital position, positive thought, positive background of the emotional states, satisfaction from life, spheres of life, period of the grown man.

Оптимистическая жизненная позиция является осознанным и влиятельным компонентом жизнедеятельности человека. Она позволяет ему достигать большего в любой сфере жизнедеятельности, видеть будущее в позитивном направлении, вызывает личностный и профессиональный рост. Удовлетворенность жизнью напрямую зависит от того, насколько человек удовлетворяет свои потребности в повседневной жизни. При этом вера в себя и свои силы, адекватная самооценка, положительный тон настроения, позитивное отношение к жизни являются именно теми критериями, которые могут помочь достичь и оценить собственную удовлетворенность жизнью. Изучение оптимизма открывает

новые возможности для более полного понимания человека, его жизненных устремлений, позволяет увидеть направленность его личности, рассмотреть его жизненную позицию и степень удовлетворенности, благополучия в жизни.

В последнее время было проведено несколько интересных теоретических и экспериментальных исследований оптимизма и оптимистической жизненной позиции. Ученые сравнивают данные феномены с позитивным мышлением и положительным устойчивым эмоциональным фоном. Психологические и педагогические стороны формирования оптимистического мировосприятия рассматривались в работах таких авторов как: В.Е. Смирнов, А.Г. Ковалев, З. Фрейд, Г. Лебон, И.С. Кон, Е.И. Рогов, К.А. Абульханова-Славская, Л.Д. Столяренко, А.С. Макаренко, А.П. Ушинский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, О.В. Коротких, Г.В. Лунина.

В зарубежной психологии проблемы жизненных позиций и жизненного пути личности рассматривали Э. Берн, Ф. Эрнст. В отечественной психологии проблемы жизненного пути личности, активной жизненной позиции, факторов, влияющих на удовлетворенность жизнью, изучались в работах К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, И.А. Джидарьяна, И.С. Кона, Д.А. Леонтьева, В.Д. Небылицына, А.П. Пряжина и многих других авторов.

Некоторые источники указывают на преувеличенную значимость данного явления, так как оно уводит человека от действительности и мало связано с реалиями жизни. Так же указывается на то, что человек живет скорее будущим, пренебрегая настоящим и, тем самым, нанося вред себе. Данная точка зрения интересна, но не столь важна для нашего исследования, так как личность взрослого человека является уже сформированной и устойчивой для принятия обоснованных решений в своей жизни.

Многие авторы в своих исследованиях используют понятие оптимистической жизненной позиции, однако четкого определения данного феномена не выделено. Мы решили исследовать практически данный феномен, выделить его составляющие и выявить его связь с удовлетворенностью жизнью у взрослых людей.

Целью данного исследования является теоретическое и практическое изучение влияния оптимистической жизненной позиции на удовлетворенность различными сферами жизни во взрослом возрасте.

Оптимистическая жизненная позиция – это вера в себя и свои силы, адекватная самооценка, реальный взгляд на окружающий мир, надежда на лучшее будущее, ориентация на преобладание добра и положительного начала во всех явлениях и предметах действительности. Характеристики оптимистической жизненной позиции описывают человека во многом удовлетворенного своей жизнью.

Проведя теоретический анализ многих источников, мы вывели следующее определение **оптимистической жизненной позиции** – это целостное позитивное восприятие человеком окружающей действительности, проявляющееся в положительном отношении к себе и основанное на системе убеждений в лучшем будущем и гибкости собственного поведения человека.

И.А. Джидарьян указывает, что главной характеристикой счастливого, благополучного, удовлетворенного человека, в отличие от несчастливого, является, прежде всего, его оптимизм, вера в лучшее будущее [2]. Хотелось бы подчеркнуть, что оптимизм может присутствовать не во всех сферах жизнедеятельности личности, а лишь только в тех, где человек наиболее успешен. В таком случае мы не можем говорить о наличии в структуре личности такого компонента как оптимистическая жизненная позиция, так как этот феномен является стабильным и распространяется на все сферы действительности человека.

Полнота переживания удовлетворенности своей жизнью, достигаемыми результатами зависит от личностных и индивидуальных особенностей человека. Личность, удовлетворенную своей жизнью, можно описать так: здоровая в физиологическом и психологическом планах; имеющая стабильный эмоциональный фон настроения с уклоном в положительный; счастливая; доверяющая миру; выполняющая своё предназначения в жизни, так как это характеризует истинно счастливого человека; обладающая мотивацией достижения; обладающая насущными для нее благами жизни и цивилизации.

Влияние оптимистической жизненной позиции на удовлетворенность жизнью может быть рассмотрено с точки зрения влияния устойчивых позитивных эмоциональных состояний на уровень благополучия жизнедеятельности личности.

Оптимистичная жизненная позиция позволяет рассматривать все желаемые результаты как достижимые, несмотря на неудачи. Она помогает человеку быть настойчивым в продвижении к цели и лишь умножать свои усилия, если на пути возникают препятствия.

Оптимистическая жизненная позиция может рассматриваться как позитивная установка на то, что вне зависимости от способностей личности в ее жизнедеятельности произойдут положительные события. То есть позитивное мышление непосредственно влияет на удовлетворенность человека своей жизнью, так как дает ему возможность творить свою судьбу, видеть множество возможностей, получать практический опыт, позитивно воспринимать себя и другое.

Оптимистическая жизненная позиция делает человека более успешным в любой сфере жизнедеятельности человека, так как предполагает высокий уровень уверенности в себе, низкий уровень деструктивной конфликтности, частый положительный эмоциональный

фон настроения, адекватную самооценку, высокие коммуникативные навыки, сформированную рефлексию.

С целью изучения степени влияния оптимистической жизненной позиции на удовлетворенность различными сферами жизни во взрослом возрасте мы провели исследование с участием 61-го респондента различного социального статуса, уровня образования, семейного положения, возраста и пола. В нашем исследовании приняло участие 43 женщины и 18 мужчин. Возраст испытуемых колебался между 24-52 годами.

В нашем исследовании мы использовали следующие методы и методики: метод ассоциаций, опросник для оценки качества жизни Н.Е. Водопьяновой, методику оценки оптимизма и активности личности Н.Е. Водопьяновой и М.В. Штейна, тест общей эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова [4].

Метод ассоциаций, использованный для определения качественных характеристик категорий «оптимизм» и «оптимистическая жизненная позиция», дал следующие результаты: категорию «оптимизм» 62% испытуемых определяют через эмоциональные состояния, такие как радость, хорошее настроение, счастье, веселье, уверенность; остальные 38% определяют оптимизм через категории активной деятельности, наличия осознаваемых целей и возможностей ее достижения; категория «оптимистической жизненной позиции» в интерпретации наших респондентов более ёмкое и объемное чем оптимизм; его описывают через убеждения – все хорошо, все просто, стабильно, радостное мировоззрение; через эмоционально-волевую сферу – отсутствие страха за будущее, хорошее настроение, высокий уровень воли; через деятельностный компонент – активность, движение вперед, целеустремленность.

Опросник для оценки качества жизни Н.Е. Водопьяновой помог получить следующие результаты: более всего испытуемые удовлетворены в сфере общения с близкими людьми – 80%, что говорит об устоявшихся качественных и гармоничных отношениях с родственниками и друзьями; по шкале «работа» 85% выборки полностью, либо частично удовлетворены данной сферой, что говорит об ощущениях спокойствия, уверенности по отношению к собственной профессиональной деятельности, но недовольством уровнем заработной платы или психологическим климатом в коллективе; 90% взрослых людей имеют желание и возможности продолжать собственное развитие и добиваться поставленных целей (в эту группу в основном попали испытуемые до 34-х лет); по шкале «здоровье» 56% респондентов удовлетворены в полном объеме всеми характеристиками данной сферы, а 36% характеризуются средним уровнем удовлетворенности качеством жизни в данной сфере; поддержкой оказываемой социумом удовлетворены в полном либо частичном объеме 92%, то есть получают поддержку в отдельных случаях или условиях

жизнедеятельности, а в каких-то ситуациях постоянно; более 90% выборки характеризуются оптимистичностью; 93% выборки по шкале «напряженность» имеют средний и высокий уровень удовлетворенности, что объясняется наличием в жизнедеятельности людей не всегда объективных фрустрирующих и дестабилизационных ситуаций; 72% испытуемых испытывают затруднения в ситуациях требующих самоконтроля и самообладания или их нехватку; 93% респондентов характеризуются преобладанием позитивных эмоций в собственной жизнедеятельности; индекс качества жизни у 46% был выявлен на высоком уровне, что говорит о субъективной удовлетворенности в самоактуализации личностных ресурсов у респондентов и характерности для них оптимистичности и активной жизненной позиции; 51% по индексу качества жизни имеет средний уровень, то есть у людей есть сферы, в которых они не чувствуют удовлетворения.

Данные, полученные с помощью методики оценки оптимизма и активности личности Н.Е. Водопьяновой и М.В. Штейна, показали следующее: 57% испытуемых имеют высокий уровень оптимизма и 20% высокий уровень активности; 66% испытуемых являются реалистами, то есть адекватно оценивают текущую ситуацию, исходя из своих сил и возможностей, довольствуются тем, что имеют, являются устойчивыми к психологическому стрессу; 15% выборки являются активными оптимистами и характеризуются верой в свои силы и успех, позитивным взглядом на будущее, активными действиями для достижения желаемых целей, отличаются бодростью и жизнерадостностью, легкостью и стремительностью в отражении сложных жизненных ситуаций; 10% взрослых являются пассивными оптимистами, что свидетельствует об их уверенности в хорошее и продуктивное будущее, без вклада собственных усилий в него, о добродушии и веселости, об умении даже в плохом находить что-то хорошее, однако их отличительная черта – недостаток активности; такие люди больше надеются на случай, на удачу, чем на собственные силы, склонны пассивно ждать или откладывать принятие решений на неопределенный срок; 2% респондентов являются активными пессимистами, что говорит об их большой активности, чаще всего носящей деструктивный характер, предпочтении разрушения старого и агрессивных стратегиях преодолевающего поведения; 7% испытуемых являются пассивными пессимистами, то есть это категория людей, которые ни во что не верят и ничего не предпринимают для того, чтобы изменить свою жизнь в лучшую сторону; они характеризуются преобладанием мрачного и подавленного настроения, пассивностью, неверием в свои силы, в трудных ситуациях предпочитают стратегии ухода от решения проблем, считают себя «жертвой» обстоятельств.

Показатели теста общей эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова свидетельствуют о следующем: наибольшее число

респондентов имеют практическую направленность личности – 38%, которая определяется направленностью на деятельность; 16% респондентов имеют гедонистическую направленность, характеризующуюся удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте; эстетическая направленность – 18%, которая выявляет потребности человека быть в гармонии с окружающими; альтруистическая направленность – 16%, возникающая на основе потребности в содействии, помощи другим людям, опеке; направленность гностицизма личности – 16% респондентов, она связана с потребностью в получении любой информации и с потребностью в «когнитивной гармонии»; направленность на приятные эмоции имеют 34% респондентов, а на неприятные эмоции – 30% респондентов; 36% респондентов имеют одинаковую направленность на приятные и неприятные эмоции одновременно.

Проведенный нами статистический анализ выявил следующие взаимосвязи между показателями, которые подтверждают наше предположение о влиянии оптимистической жизненной позиции на удовлетворенность жизнью у взрослых людей: показатель оптимизма прямо коррелирует с показателем шкалы удовлетворенность жизнью ($r = 0,597322$, при $p < 0,05$), то есть у респондентов с высоким уровнем оптимизма были выявлены показатели удовлетворенности жизнедеятельностью во всех сферах на высоком уровне.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что оптимистическая жизненная позиция непосредственно влияет на удовлетворенность человеком жизнью, так как вера в себя и светлое будущее способствует достижению больших и качественных результатов; общение с людьми становится интереснее, терпимее и толерантнее; отношение к сферам собственной жизни воспринимается внимательнее и является более анализирующим. Перспективами дальнейшего исследования мы видим в изучении гендерных особенностей формирования оптимистической жизненной позиции и удовлетворенности взрослого человека сферами собственной жизни.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб. и др.: Питер, 2003. 270 с.
2. Джидарьян И.А. Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001. 242 с.
1. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. М.: Академический Проект; 2000. 432с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА ВИНЫ В СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТЬЮ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Н.В. Козловская

Северо-Кавказский федеральный университет, Россия

E-mail: natalya-kozlovsk@mail.ru

В статье дается анализ понимания вины как психологической категории, рассматриваются различные аспекты понимания вины в отечественной и зарубежной психологии, приводятся результаты собственного исследования переживания чувства вины женщинами разного возраста.

Ключевые слова: вина, социальная фрустрация, самоотношение, самосознание, Я-концепция, регулятор поведения.

EXPERIENCE OF SENSE OF GUILT DUE TO THE SOCIAL FRUSTRIROVANNOST OF SUBJECTS OF SOCIAL INTERACTION

N.V. Kozlovskaya

In article the analysis of understanding of fault as psychological category is given, various aspects of understanding of fault in domestic and foreign psychology are considered, results of own research of experience of sense of guilt are given by women of different age.

Key words: fault, social frustration, self-relation, consciousness, Ya-concept, behavior regulator.

Сегодня социальная ситуация, сложившаяся в нашей стране и за рубежом, предъявляет повышенные требования к активности личности, которые, в основном, касаются выбора способов поведения в постоянно, иногда кардинально меняющихся жизненных ситуациях, «конструирования персональной системы ценностей и идентификационных структур» [1]. В этой связи, как считает Р.М. Шамионов, особую актуальность приобретает проблема субъективного благополучия личности, которое является внутренним фактором, определяющим социальную активность и взаимоотношения человека с другими людьми, а также его отношение к самому себе как к личности [2]. При этом субъективное благополучие детерминировано целым рядом различных факторов, важнейшими среди которых выступают смысло-жизненные ориентации, ценностные установки и установки в отношении себя. Как пишет Р.М. Шамионов, «субъективное благополучие выполняет регуляторную функцию по отношению к поведению и само является результатом деятельности по саморегуляции психических состояний» [цит. по 3].

Однако в последнее время психологи все чаще сталкиваются с тем, что у населения страны усилилась неудовлетворенность жизнью, неверие в возможность позитивных изменений, отсутствие видения личных и общественных перспектив, что привело к усилению социальной фрустрированности людей разного возраста и социального положения. По данным психологов, именно в состоянии фрустрации «обнажаются истинные глубинные тенденции личности и наиболее ярко проявляются различные виды интолерантных реакций на окружение» [4]. Как утверждают исследователи, в таком состоянии часто возникают агрессивные / аутоагрессивные формы поведения, что может стать причиной разрушения межличностных отношений, появления проблем в развитии личности. Поэтому возникает необходимость исследования состояния фрустрации в связи с другими психическими состояниями, например, тревогой, ригидностью, а в рамках проведенного нами исследования – с чувством вины, поскольку, как считает К. Муздыбаев, именно с помощью вины достигается социализация личности, а «атрибуция вины используется в качестве средства социального изменения» [5, с. 3]. В этой связи необходимо отметить, что, несмотря на то, что многие исследователи упоминают в своих работах вину, этот феномен, по данным О.А. Романко, в отечественной психологии исследован недостаточно [6]. В то же время проблема вины активно обсуждается зарубежными психологами. В частности, в работах Ф. Тайсон, Р. Тайсон, З. Фрейда и А. Фрейд, Э. Фромма, К. Хорни, М. Хайдеггера, Э. Эриксона, И. Ялома, К. Ясперса и др.

Таким образом, можно констатировать, что исследование феномена вины в связи с переживанием социальной фрустрированности субъектами социального взаимодействия является актуальной проблемой не только для практики оказания психологической помощи населению, но и для теоретического изучения его специфических проявлений на современном этапе становления человека.

Необходимо отметить, что проблема вины является одной из остро обсуждаемых не только в психологии. Правда в разных науках вина понимается по-разному. Так, например, в уголовном праве под виной подразумевается субъективная сторона преступления; в философии «то, что достойно упрека» [7, с. 76]; в культурологии вина рассматривается как регулятивный механизм социального контроля. При этом культурологи акцентируют внимание на важности в разных культурах чувства вины, выступающего в качестве мотива и реализующего нормы поведения на уровне индивидуального сознания. Особое внимание в их исследованиях обращено на западную «культуру вины», «считающуюся интровертированной, обращенной вовнутрь» [8]. Интересно в этом плане высказывание Н. Бердяева, который проводит аналогию между чувством вины и свободой человека. Он пишет: «Есть два мироощущения: в основе

одного лежит чувство обиды, в основе другого – чувство вины, им соответствуют и разные философии. Интеллигенция наша до сих пор исповедовала философию обиды, т.е. философию рабскую; должна же исповедовать философию вины, т.е. философию свободы. Только свободный может чувствовать себя виновным, только сознавший вину обращается к глубочайшей своей свободе» [4, с. 12].

А.М. Хужин, проводя анализ определений вины в разных науках, приходит к заключению, что «данная категория рассматривается в двух аспектах. Во-первых, под виной понимается внутреннее отношение индивида к совершенному поступку, во-вторых, внешняя оценка, выраженная в упреке совершенного поступка обществом» [19, с. 196]. В рамках психологического понимания вина больше связана с внутренними негативными переживаниями и чаще всего возникает в ситуации рассогласования между собственным поведением человека и принятыми моральными нормами [9, с. 156]. Такая позиция согласуется с точкой зрения Е.П. Ильина, который пишет, что «вина является сложным психологическим феноменом, тесно связанным с таким моральным качеством, как совесть, и в имплицитном сознании обозначается как "угрызение совести"» [9, с. 156].

Действительно, чувство вины, наряду с эмпатией, очень долго рассматривалось как моральная эмоция «высшего порядка» [10, с. 45]. Однако на сегодняшний день можно выделить и другие аспекты изучения вины. Так, в зарубежной психологии вина изучается как социальный феномен. В отечественной психологии проблема вины исследуется в рамках социализации личности, социальной адаптации, определении структурных компонентов личности, в частности, самоотношения, Я-концепции, самосознания и др. [11, 12, 13] При этом зарубежные исследователи акцентируют внимание на деструктивных проявлениях вины, что было положено еще работами З. Фрейда [цит. по 14, с. 63]. В то же время, в рамках экзистенциальной и гуманистической психологии [15, 16] феномен вины ассоциируют с понятием Идеала, что означает, что только тот человек, который испытывает чувство вины, способен к совершенствованию.

Некоторые исследователи (Rosenhan, London), рассматривающие вину как самостоятельный феномен, считают, что она помогает снижать тревогу и избегать серьезных психических расстройств [цит. по 17, с. 158]. Это происходит за счет того, что переживание вины предоставляет человеку информацию о его поведении, и в этом проявляется саморегулирующая функция вины. Как показывают исследования M.L. Huffman, «осознание вины способствует не только корректировке поведения индивида, оно помогает снять межличностные напряжения, оно побуждает провинившихся совершать альтруистические действия» [18]. Такой подход к пониманию вины и определению ее конструктивной роли в жизни

человека противостоит традиционному, рассматривающему вину только как деструктивное явление. В свою очередь Д. Вайсс также считает, что вина «межличностна по происхождению и функциям и играет адаптивную роль в поддержании взаимоотношений между людьми» [19]. Однако исследователь не отрицает возможность возникновения дезадаптивной функции вины в ситуации ее сдерживания или, наоборот, преувеличения, или когда она связана с переживанием стыда [19].

Таким образом, вина может выполнять три основные функции: 1) выступать в качестве морального регулятора для поддержания норм просоциального поведения; 2) участвовать в формировании самооотношения; 3) способствовать профилактике психических расстройств [9, с. 158]. Правда, как замечает И.А. Белик, «успешное осуществление этих функций возможно только в том случае, если уровень переживания вины будет у человека не слишком большим, но и не слишком малым, т.е. оптимальным» [20].

Проведенный нами анализ феномена вины показал его многогранность и одновременно индивидуальность в своих проявлениях. Разное понимание феномена вины не отрицает его отношения к эмоциональной сфере человека, развитие которой сказывается на успешности взаимодействия индивида с внешним миром, на процессе социализации и адаптации в социуме. Причем на этот аспект вины обращают внимание как отечественные, так и зарубежные психологи, рассматривая вину как социальное образование и относя ее к категории «моральных» эмоций. Поэтому в работах ряда исследователей [Г.А. Брандт, А.М. Лобок, В. Вичев, И.С. Кон, К. Муздыбаев, Т.Г. Стефаненко – цит. по 21] можно встретить положение о том, что именно формирование у человека способности к переживанию чувства вины может стать предпосылкой для нравственного развития личности. Как пишет А.А. Алимов, именно «наличие способности к переживанию вины и стыда выступает показателем сформированности нравственных ориентаций личности» [21].

Подводя итог теоретическому анализу проблемы, можно констатировать, что феномен вины занимает особое место в научных исследованиях в связи с моральным/нравственным развитием человека. Вина рассматривается как чувство, возникающее в результате совершения поступков, вступивших в противоречие с моральными, этическими или религиозными нормами, как сигнал рассогласования между фактическим или еще только предполагаемым поступком и эталоном. При этом вина оказывает существенное влияние на поведение, деятельность и психологическое самочувствие личности.

В рамках нашего исследования была предпринята попытка проанализировать особенности переживания чувства вины в подростковом периоде и в периоде взрослости в связи с социальной

фрустрированностью. Выбор темы и возрастных аспектов ее изучения был обусловлен потребностью понять, какие изменения и в связи с какими фрустрационными факторами происходят в периоды наивысшей чувствительности человека к внешним (социум) и внутренним (Я-концепция) воздействиям.

Если рассматривать подростковый возраст, то необходимо отметить, что для него характерны неустойчивость самооценки, колебания настроения, неадекватные реакции, ранимость и повышенная эмоциональная реакция, которые проявляются даже у самых благополучных подростков и особенно среди девочек. Новая внешность, новые потребности, новая система представлений о себе и окружающем мире, неопределенность будущего – все это бросает серьезный вызов их адаптационным возможностям, что проявляется в специфике их поведения, изменении нравственных/моральных норм, нарушениях в эмоциональной сфере. Фактически те же самые изменения касаются взрослых женщин, также стоящих на пути выбора перспектив дальнейшей жизни, осознания своего места в мире, понимания себя, осознания изменений, происходящих не только во внутреннем, но и во внешнем облике. Таким образом, можно утверждать, что все они, и взрослые женщины, и девочки-подростки, оказываются в ситуации длительного стресса, переживают внутренний дискомфорт, напряжение, что в итоге приводит к состоянию фрустрированности и, возможно, возникновению чувства вины перед невозможностью или непониманием выхода из проблемной ситуации.

В ходе исследования решались следующие задачи: 1) выявить уровень социальной фрустрированности у испытуемых; 2) установить особенности переживания чувства вины и его связи с личностными характеристиками девочек-подростков и взрослых женщин; 3) определить специфические проявления переживания чувства вины у лиц с высоким и низким уровнем социальной фрустрированности; 4) выявить наиболее фрустрированные сферы жизнедеятельности респондентов с разным уровнем переживания чувства вины.

В рамках исследования были использованы: методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана, направленная на уточнение уровней и содержания социальных факторов (социальных фрустраторов), затрудняющих адаптацию человека к социальному прогнозу, оценке перспектив; Шкала самоуважения Розенберга, предназначенная для измерения уровня самоуважения или самоуничижения, проявляющегося в склонности человека к самообвинению (чувство вины); Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева – предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения (имеет шкалу «самообвинение»); Оксфордский опросник счастья.

Полученные в ходе исследования результаты по всем методикам подверглись количественному (с помощью программ «Microsoft Excel 7.0» и «STATISTIKA Stat Soft 6.1.») и качественному анализу.

Всего в исследовании приняли участие 74 человека, из них 37 человек – девочки, учащиеся 9-10 классов, в возрасте 14-15 лет, и 37 – женщины в возрасте 35-55 лет, средний возраст 40, жительницы г. Ставрополя, занятые в разных сферах профессиональной деятельности и имеющие средний уровень материального благосостояния.

В результате анализа полученных эмпирических данных было установлено, что, чем выше уровень социальной фрустрированности, тем сильнее переживаемое человеком чувство вины, которое сопровождается усилением внутреннего напряжения, переходящим в состояние внутренней конфликтности. Однако если у женщин переживание чувства вины не сопровождается снижением общего позитивного отношения к себе, то у девочек-подростков это состояние приводит к снижению самооценки и усилению состояния фрустрированности, что может служить индикатором внутренней дезадаптации и наличия кризисной ситуации. Также было обнаружено, что переживание чувства вины, выраженное в форме самообвинения, в той или иной степени характерно для всех испытуемых, независимо от уровня социальной фрустрированности и возраста. Оно обусловлено определенными личностными особенностями, а именно: неуверенностью, низкой оценкой своих способностей и возможностей в нестандартных критических ситуациях, что провоцирует выбор защитных форм поведения, проявляющихся в агрессии по отношению к окружающим, и усиление критичности в свой адрес. В то же время целостное позитивное восприятие себя, характерное для женщин-испытуемых с неопределенным и пониженным уровнем социальной фрустрированности, способствует использованию адаптивной формы вины, которая, с одной стороны, позволяет осознавать и конструктивно воспринимать мнение окружающих, адекватно реагировать на критику в свой адрес, а с другой стороны, не несет разрушительные последствия для Я-концепции. Кроме того, было установлено, что, независимо от уровня социальной фрустрированности и вины, для всех испытуемых девочек характерно переживание собственной малоценности. Однако если для девочек с пониженным и неопределенным уровнем фрустрированности данное состояние может быть скорректировано через их стремление принимать социальные нормы и желание соответствовать им, то девочки с повышенным уровнем социальной фрустрированности, осознавая необходимость изменения отдельных сторон Я-концепции, занимают отстраненную позицию в социальных контактах и прибегают либо к вытеснению негативных переживаний в сферу бессознательного, либо занимаются оправданием собственного поведения, что в любом случае приводит к возникновению состояния диссонанса, которое может оказать

разрушительное воздействие на целостность их Я-концепции. При этом повышенный уровень социальной фрустрированности, проявляющийся у девочек, провоцирует действие механизма проекции – подростки обвиняют в возникновении своих проблем внешние обстоятельства, других людей, снимая ответственность с себя.

В ходе исследования были выявлены сферы, вызывающие наибольшую степень эмоциональной неудовлетворенности и, как следствие, усиление переживания чувства вины у испытуемых с повышенным уровнем фрустрированности: для девочек – это отношения с родителями, ближайшим окружением, а также социальный статус, для женщин – социально-экономическая сфера. Испытуемые с пониженным и неопределенным уровнем фрустрированности более позитивно воспринимают различные аспекты своей жизнедеятельности, что способствует более позитивному восприятию себя и снижению негативного воздействия на личность переживания чувства вины.

Наконец, было установлено, что с повышением уровня социальной фрустрированности снижается уровень ощущения счастья и возрастает уровень самообвинения. При этом в большей степени это характерно для девочек подросткового возраста.

Полученные нами данные подтверждаются результатами исследований отечественных и зарубежных психологов, изучавших переживание чувства вины у женщин, и дополняют их.

Библиографический список

1. Белинская Е.П. Идентичность личности в условиях социальных изменений. / Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2006. 35 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-identichnost-lichnosti-v-usloviyah-sotsialnyh-izmeneniy> (дата обращения: 15.02.2015).
2. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. 240 с.
3. Гриценко В.В. Исследование субъективного благополучия русских и хакасов в условиях общественно-экономических перемен // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. С.132-147.. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30282_full.shtml (дата обращения: 12.10.2014).
4. Толерантность и психическое здоровье. / Сост. Л.В. Меньшикова, С.А. Гурьева. Новосибирск, 2003. 29 с.. URL: <http://ayp.ru/library/tolerantnost-i-psikhicheskoe-zdorove/4280> (дата обращения: 11.10.2014).
5. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. СПб., 1995. 39 с. URL: <http://hpsy.ru/authors/x398.htm> (дата обращения: 03.10.2014).
6. Романко О.А. Проблема вины и стыда в отечественной психологии. // Психология XXI века Сборник материалов VI международной научно-практической конференции молодых ученых. Том I. СПб., 2010. С. 50-55.
7. Философский словарь / Под ред. Г. Шишкоффа; пер. с нем.; общ. ред. В.А. Малина. М., 2003. 576 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/889469/> (дата обращения: 12.02.2015).

8. Короткова Е.В. Социально-психологический анализ вины и стыда как системы отношений личности к себе и другому. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2002. 17 с.. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/socialno-psihologicheskij-analiz-viny-i-styda-kak-sistemy-otnoshenij-lichnosti-k.html> (дата обращения: 06.02.2015).
9. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб, 2011. 573 с.
10. Царькова О.В. Чувство вины как психологический феномен. // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных наук». 2013. №9 (30). С. 45-50. URL: http://www.universityjournal.ru/docs/GU_9_2013.pdf (дата обращения: 12.02.2015).
11. Дружиненко Д.А. Особенности переживания чувства вины подростками. / Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2007. 31 с.. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/druzhinenko.pdf> (дата обращения: 12.12.2014).
12. Манхаева О.М. Понятие «чувство вины» в психологии: перспективы исследования. // Вестник Морского гос. университета. Серия гуманитарные науки. Владивосток: Мор. гос. ун-т. 2010. Вып. 44. С. 51-54. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.msun.ru/div/subdiv/ntic/Texts/Sources/SovFracht/000000008M.pdf> (дата обращения: 14.02.2015).
13. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Московского университета, 1991. 108 с. URL:<http://www.twirpx.com/file/733034/> (дата обращения: 12.10.2014).
14. Манхаева О.М. О становлении понятия «чувство вины». // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии. Материалы первой международной науч.-практ. конф. / Под ред. Н.А. Кравцова, Р.В. Кадырова. Владивосток: Владивостокский государственный медицинский университет, 2009. С. 63-70. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library063.pdf> (дата обращения: 14.02.2015).
15. Мэй Р. Чувство страха и вины в онтологическом смысле. URL: <http://hpsy.ru/tags/110/> (дата обращения: 12.10.2014).
16. Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия. М: Римис, 2008. 608 с.
17. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 749 с.
18. Huffman M.L. Development of prosocial motivation: empathy and guilt, In Eisenbery N. (Ed.). The development of prosocial behavior. N.Y.r Academie press, 1982. P. 281-313.
19. Вайсс Д. Как работает психотерапия. М., 1998. 240 с. URL: <http://www.klex.ru/19x> (дата обращения: 06.10.2014).
20. Белик И.Н. Чувство вины в связи с особенностями развития личности / Автореферат ...канд. психол. наук. СПб., 2006. 24 с. URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/chuvstvo-viny-v-svjazi-s-osobennostjami-razvitiya-lichnosti.html> (дата обращения 14.02.2015).
21. Алимов А.А. Критерии способности личности к переживанию вины и стыда. // Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей по материалам VI международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. (13 ноября 2013 г.). URL: <http://sibac.info/11251> (дата обращения: 14.02.2015).
22. Бердяев Н. Духовный кризис интеллигенции. СПб., 1910. 314 с. URL: http://krotov.info/library/02_b/berdyayev/1910_4_000.html (дата обращения: 25.02.2015).
23. Хужин А.М. Философские основания понятий вины и невинности. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. № 2 (8):

УДК 159.964.22

ГЕНЕАЛОГИЯ И ПСИХОАНАЛИЗ: ЛИЧНОСТЬ И ДРУГОЙ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

О.М. Ломако

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: olga-lomako@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению психоанализа философским методом генеалогии, направленным на поиск истоков и естественной почвы воспитания и образования. Психоаналитическая педагогика как педагогика диалога направлена на понимание Другого. Рассматриваются додискусивные практики воспитания, что делает возможным проникновение в исходный опыт бытия, сближая психоанализ и генеалогический подход с деструкцией. Речь идёт о педагогическом отношении, которое ориентируется на коммуникативное признание Другого.

Ключевые слова: генеалогический метод, психоанализ, личность, Другой, философия диалога, детство, воспитание, образование.

GENEALOGY AND PSYCHOANALYSIS: PERSON AND ANOTHER IN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

O.M. Lomako

The article is devoted to consideration of psychoanalysis with the method of philosophical genealogy. Psychoanalytic pedagogy is a pedagogy of dialogue, which allows to consider a person in its oneness with Another. Genealogical approach helps search for the latter's source and natural ground of education. The essay addresses pre-discourse models of perception and that provides the possibility of getting deeper into the original experience of existence, which makes psychoanalysis conterminal to genealogy and destruction. It is about the pedagogical attitude, which focuses on the communicative recognition of Another.

Key words: genealogical method, psychoanalysis, person, Another, philosophy of dialogue, childhood, education

Учить быть человеком – значит учить жить на границе между жизнью и смертью. Человек «заброшен» в *жизнь* и «заброшен» в *воспитание*, призванное его к этой жизни готовить. Давая *разрешение* на жизнь, воспитание *сотериологично*, т.е. направлено на *спасение* от бесчеловечности, забвения, страха перед жизнью и смертью, а также от самой физической и родовой смерти через социальную память. Вполне очевидно, что вопросы воспитания должны быть приоритетными, так

почему же воспитание всегда приходит слишком поздно? Вероятно, всё дело в смене приоритетов. Постепенное вытеснение воспитания образованием привело к смене ролей и в ожидании спасения: быть воспитанным не так важно, как быть образованным. Отказавшись от приоритета воспитания как своей естественной основы, образование бредет от реформы к реформе, но, к сожалению, мимо человека и все дальше от него и его жизни. Вопросами воспитания начинают заниматься врачи, чтобы спасти человека; вопросами образования – политики, чтобы удержать власть и не допустить развала экономики. Генеалогия как философский метод предназначен для раскрытия *глубины* бытия как события, его происхождения (Ursprung) и первоначала (ἀρχή). Генеалогия воспитания предназначена к тому, чтобы вернуть человека к его истокам, первоначальным смыслам существования. Суть генеалогии заключается в признании двух (или нескольких) равноправных начал, что означает исходную гетерогенность генеалогии, которое проецируется на отношения личности как «Я» и «Другой». Базовыми понятиями становятся *жизнь, смерть, рождение* и связанные с ними *пол и возраст*, т.е. бытийные характеристики, которые являются *изначально общими* для всех людей (универсальными) и, в то же время, индивидуальными (уникальными) и которые утверждают продолжение жизни в смене поколений.

Слова Ф. Ницше: «Дитя есть первое движение, произвольно катящееся колесо, новое начинание, святое утверждение» – ясно указывают на важность феномена детства как на универсальную и уникальную сферу человеческого бытия. Детство понимается как медиум, обеспечивающий целостность природного и социального, жизни и смерти. При этом ребёнок не является уменьшенной копией взрослого, он – Другой. Психоанализ, утверждающий самодостаточность детства, признающий ребенка как Другого, становится методом генеалогии воспитания.

По мере вытеснения в ходе развития цивилизации природного начала, на котором основана семья и детство, семья становится «архетипической», уходя в сферу бессознательного.

Все члены «архетипической семьи» – «ребенок», «мать», «старец» – так или иначе связаны с «возвращением к началу». Архетип в силу своей способности объединять противоположности служит посредником между бессознательным основанием и сознанием. Он перекидывает мост между современным сознанием, которому постоянно угрожает потеря корней, и естественной, бессознательной, инстинктивной целостностью первобытных времен. Сознательный разум, утративший связь со своим началом, не способен улавливать смысл нового состояния. Все, что было преодолено прогрессом, лишь глубже погружается в бессознательное. Между тем аксиомой психологии является тот факт, что вытесненная из

сознания часть души, лишь по видимости бездеятельна. На самом деле она овладевает личностью и искажает намерения индивида.

Если вытеснена младенческая часть души, человек оказывается закрытым для всего нового. «Младенец» – предчувствие будущего, он мостит дорогу будущим изменениям личности. Он предвосхищает образ, который появится в процессе развития в результате объединения сознательных и бессознательных элементов личности. Он посредник, т.е. тот, кто приносит *исцеление*, иными словами, создает *целое*. Благодаря этому посредничеству уникальность, особенность и односторонность нашего современного сознания снова обретает связь со своими родовыми корнями [1 с. 113].

Все архетипы – «ребенок», «мать», «старец» – направлены на спасение, на сохранение естественной целостности человека с миром и самим собой.

Выработанный к современной фазе развития цивилизации стандарт, отмечает Н. Элиас, характеризуется огромной дистанцией, существующей между поведением детей и так называемых «взрослых». Того уровня развития чувств постыдного и неприятного, на формирование которых ушли целые столетия, дети должны достигнуть за несколько лет. Их влечения быстро подвергаются строгому регулированию и своеобразному моделированию в соответствии с характерной общественной формой. Родители при этом служат лишь инструментами (как правило, несовершеннолетними) «кондиционирования» и первыми его исполнителями. Но через них, как и через множество других инструментов, заявляет о себе общество в целом, вся совокупная взаимосвязь людей, оказывающая давление на подрастающее поколение. Если прежде разница между взрослыми и детьми была не столь существенна, то сегодня ребенок окружен непроницаемым кольцом предписаний и регуляторов. Ребенок, не достигший нужного уровня сдерживания своих аффектов, выступает как «больной» (психически), «ненормальный», «невыносимый», «преступный» и, в конце концов, исключается из общества людей с «хорошими нравами» [2, с. 210-211].

Становится всё более очевидным, что педагогика, ориентированная только на сознание личности, сталкивается с несостоятельностью своих методов, решением этой проблемы становится обращение к психоаналитической теории, вследствие чего складывается психоаналитическая парадигма образования.

Серьёзные предпосылки генеалогии и психоанализа мы находим в русской прогрессивной мысли, рожденными самой жизнью. Эти идеи возникли как ответ на запрос печальной практики русской бюрократической системы воспитания с ее тотальным администрированием, с превращением педагогической деятельности в программу или устав, в бдительный надзор. Передовая общественная

мысль России была поставлена перед необходимостью разработки программы «освободительного движения» в сфере воспитания. Проникновение в суть русской воспитательной действительности является наиболее значимой предпосылкой, определяющей практически-социальный характер антропологической философии воспитания Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, И.И. Мечникова, В.В. Зеньковского, П.А. Флоренского, Н.Ф. Фёдорова, В.В. Розанова и многих других. В их учении содержится обоснование необходимости рассмотрения *всего человека*, включая темное «подполье» его души. Для П.А. Флоренского философия генеалогии, являясь в то же время педагогикой, невозможна без овладения *родовым познанием*. Его основная мысль состоит в том, что, несмотря на трагический исход человеческой жизни, каждый должен дать миру лучшее из того, что вложил в него весь его род. Только тогда оправдано существование личности. Это та глубинная родовая связь, над которой не властна смерть [3].

Обоснованию единства школы и жизни посвящено педагогическое творчество Н.И. Пирогова. Воспитание должно готовить ребенка к борьбе, поэтому необходимо укрепить в нем «внутреннего» человека.

Зло подстерегает человека еще до того, как он овладеет своим сознанием и научится управлять своей жизнью, поэтому духовная жизнь неизбежно переходит во внутреннюю борьбу со всем, что может таиться в «подполье» человека. Задача воспитания – помочь подрастающему человеку справиться со своим «подпольем». Для этого школа должна стать школой жизни: «Мы привыкли издавна противопоставлять школу и жизнь... И чем менее образовано общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь» [4, с. 61]. Учиться и жить есть одно и то же, но, «чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир» [5, с. 55]. Призывая отнестись к ребенку со всей серьезностью, он настаивает на пересмотре отношения к детской жизни, которая, вопреки распространенным представлениям, вовсе не служит «предисловием» к взрослой жизни.

Укрепление «внутреннего человека» – самый надежный способ преодоления кризиса между внешним и внутренним «Я». Важнейшую роль здесь играет самовоспитание, которое дополняется вдохновением и сочувствием: «Без вдохновения ум слаб и близорук». Сочувствие же открывает дорогу к другим людям, в том числе, и это очень важно, к потомкам, к будущему; оно порождает желание, часто слабо осознаваемое, жить в этом далеком будущем. Сочувствие к окружающим людям – это личное соучастие в будущем всего человечества. В нем заключен смысл земной человеческой жизни, который реализуется в ближайшем человеку окружении – в семье, в детях. Подлинно человеческое воспитание возможно лишь во взаимном сочувствии друг другу и детям. Пирогов

признавал высокую миссию женщин в качестве «главных зодчих общества». В воспитании самой женщины «заключается воспитание всего человечества» [5, с. 46-47, 51].

Идея «энциклопедического» образования, подчеркивает В.В. Зеньковский, создает неправильное представление о роли школы. Главный принцип при построении теории школы: помочь детям в том, в чем они не способны обойтись без помощи взрослых, т.е. стать самостоятельными, крепкими, здоровыми людьми. Важно восстановить истинную иерархию педагогических ценностей: подойти с той стороны, с которой дети беспомощны, помочь в преодолении всего того духовного и психического потрясения, которое несет с собой половое созревание. Мы должны помочь ребенку в его саморазвитии, именно таковым представляется путь целостной педагогики. Необходимо изменить задачу – школе нужно стать другом ребенка в процессе его роста в целом, помочь ему выйти на свой индивидуальный путь [6].

«Взросление» связано с дисциплиной, рассмотрение которой как педагогического феномена выявляет его двойственность. Дисциплина может быть понята *позитивно* как регулятор жизненно важных отношений: индивид и род, человек и природа, Я и Другой, т.е. как «точное положение в среде» (А.С. Макаренко). Она может трактоваться и *негативно* как надзор и манипуляция телами и душами людей (М. Фуко). В ходе общецивилизационного процесса школа становится дисциплинарным пространством в негативном смысле.

Начала генеалогии и психоанализа появляются в России как освободительное движение по защите детства. Однако их методологическое обоснование возникает в иных исторических условиях.

Ф. Ницше стал основоположником философского метода генеалогии воспитания как возвращения к истокам бытия; Взволнованная озабоченность вопросами воспитания характерна и для раннего, и для позднего Ницше. Этой теме он не изменял никогда. Не удивительно, что генеалогия как метод наиболее наглядно и последовательно выражена именно в вопросах воспитания: будучи психоанализом нравственных и познавательных парадигм, эта новая дисциплина требовала не *изложения*, а *осуществления*.

Наглядный пример – «метафизика гения», программа воспитания гения. Платон в «Законах» называл гениев «виновниками истолкования», ибо гений соединял человеческое с божественным. Великим гением был, например, Эрос, наделенный двойственной природой, причастный и величию богов, и слабостям людским, – воплощающий в себе игру и полноту жизненных сил. Но можно ли воспитать гения, таким вопросом впервые задался Ницше и поставил его с присущим ему радикализмом. Если прежде говорили либо о воспитании аристократов, либо о народном воспитании, то для Ницше «аристократический дух воспитания» коренится

в «народном бессознательном», которое и есть истинная родина, почва воспитания.

Молодой профессор филологии обращается к своей аудитории с призывом внимательно отнестись к проблеме образования. Он признается, что заявленная тема настолько серьезна и важна и, в известном смысле, тревожна, что он пошел бы в ученики к каждому, способному прояснить хотя бы что-нибудь в данной области [7, с. 651]. В его курсе лекций «О будущности наших учебных заведений» (1871-1872) античность находится в центре внимания, но не как предмет познания, а как *инструмент воспитания*. Античность – основа образования, хотя и в ином смысле, чем она понимается в современной школе (имеется в виду «немецкая ученость»). Подлинное воспитание, по Ницше, придерживается «аристократической природы духа» и не может осуществляться прямым путем, который сопровождается разрушительным насилием.

Противовесом разрушения служит «спасительная бессознательность», без целительного действия которой невозможна никакая культура. Из бессознательных сил народа вырастают «корни высочайших и благороднейших образовательных сил... материнское назначение которых заключается в порождении гения, а затем в правильном воспитании и уходе за ним. Лишь на примере материнства мы поймем значение и обязанности, которыми истинная образованность народа наделена по отношению к гению». Гений имеет лишь «метафизическую родину», но появляется он из народных глубин. Стать подлинным отражением своего народа гению под силу лишь тогда, когда он вскормлен в материнском лоне образованности народа.

Всякое воспитание, которое ставит своей конечной целью должность или заработок, не есть воспитание, направленное к образованию, как понимает его Ницше, но лишь «обучение, указывающее путь к спасению и самосохранению в борьбе за существование». Конечно, соглашается философ, для большинства людей такое обучение оказывается первой необходимостью. Но заведения, «пришпоривающие и вооружающие человека для борьбы», в серьезном смысле нельзя назвать образовательными. Они лишь помогают человеку преодолеть житейские нужды, все равно, обещают ли они воспитать чиновников, или купцов, или офицеров, или оптовиков, или сельских хозяев, или врачей, или техников. «Истинно образованному человеку предоставлено неоценимое благо – безо всякой ломки остаться верным созерцательным инстинктам своего детства и тем самым достичь спокойствия, единства, общей связи и гармонии, т.е. всего того, о чем даже не подозревает человек, возвращенный для житейской борьбы» [7, с. 716]. Подлинное воспитание Ницше видит в создании условий для близких, почти личных отношений с природой. Он высказывает сожаление о том, что вместо сохранения наивного, доверчивого и непосредственного отношения к природе, большинству

приходится рано познать иную истину – «желание перехитрить природу» [8, с. 83].

Экзистенциальный смысл воспитания связан с интерпретацией *опыта* в его генеалогическом и психоаналитическом смысле, трактуемого как **опыт понимания Другого**. По своей природе он деструктивен и эвристичен, поскольку возвращение к начальным родовым ценностям предполагает разрушение *старого* и рождение *нового* – переход в иное экзистенциальное состояние, связанное с переживанием, испытанием, взрослением.

Библиографический список

1. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев; М., 1997. 384 с.
2. Элиас Н.О. процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада. М.: СПб.: 2001. 332 с.
3. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из Соловецких писем. Завещание. М., 1992. 560 с.
4. Пирогов Н.И. Школа и жизнь // Собрание литературно-педагогических статей. Киев, 1861. 252 с.
5. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения. М., 1985. 496 с.
6. Зеньковский В.В. Педагогика. Париж; Москва, 1996. 153 с.
7. Nietzsche F. Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten // Nietzsche F. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden (KSA). Bd 1. Berlin; New York, 1988.
8. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: философско-педагогическая антропология. СПб., 2003. 264 с.

УДК 811.112.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

А.Я. Минор

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: a-minor27@ya.ru

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации представителей немецкой и русской культуры. Основное внимание уделяется исследованию явления «культурного шока», корректному поведению в инокультурном обществе. Подчеркивается необходимость уделять больше времени и внимания лингвокультурному компоненту при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: немецкая лингвокультура, «культурный шок», межкультурная коммуникация, специфика родной культуры, лингвокультурная компетенция, обучение немецкому языку.

BUILDING LINGUO-CULTURAL COMPETENCE IN THE COURSE OF TEACHING GERMAN

A.Y. Minor

The article deals with the problems of intercultural communication between the representatives of the German and Russian cultures. It focuses on the study of the phenomenon of the «culture shock» and problems of correct behavior in a different cultural environment. The paper emphasizes the need for devoting more time and closer attention to the linguo-cultural component in the course of foreign language teaching.

Key words: German linguoculture, “culture shock”, intercultural communication, specific features of native culture, linguocultural competence, teaching German language.

Коммуникативные взаимодействия между представителями разных культур могут быть успешными или могут закончиться коммуникативным сбоем. Это зависит от культурно обусловленной взаимной коммуникативной компетентности участников акта коммуникации – то есть, от баланса между общим и различным в их процессах восприятия. Обусловленные культурой различия приводят к особой разновидности коммуникации, которую называют межкультурной. Термин «культура», «культурный шок», культурные барьеры сегодня у всех на устах. Что же подразумевают обычно под этими словами?

Когда спрашивают людей, знакомых с немецкой культурой вследствие своего рода деятельности (преподавателей или учителей немецкого языка, ученых германистов), которые довольно длительное время провели в Германии, о том, что из жизни в Германии произвело на них наибольшее впечатление, что вызвало культурный шок, они, как правило, удивляются и говорят, что в стране им всё очень понравилось, и никакого культурного шока они не испытывали, так как хорошо знают немецкую культуру и были готовы к встрече с ней.

О чём свидетельствует такая реакция русских в Германии и немцев в России на контакт с иной культурой? Дело в том, «что культурный шок» многие понимают как наличие в их практике повседневной жизни в иной стране негативных феноменов, которые подлежат осуждению, то есть явления, которые шокируют иностранца. Как «культурный шок» трактуется также нежелание иностранца приспособиться к иной, чужой культуре. Следовательно, необходимо дать пояснения таким понятиям, как «культура», «культурный шок». Культурой обычно называют совокупность конвенций (соглашений) и норм, согласно которым строится поведение людей, относящихся к какой-либо культуре. По определению И.А. Беляева, культура есть практическая реализация общечеловеческих и духовных ценностей [1, с. 5]. Таким образом, культура – это то, что нужно знать, уметь и чувствовать, чтобы вести себя в инокультурном обществе

так, как от тебя этого ожидают. Иначе говоря, когда человек ведет себя в полном соответствии с данной культурой, а не «лезет со своим уставом в чужой монастырь». В противном случае может возникнуть культурный барьер, который опаснее, чем барьер языковой. Ошибки языковые воспринимаются иностранцами, как правило, добродушно, человека, говорящего на их языке обычно поддерживают, одобряют. Но когда дело касается ошибок культурных, то их не прощают никому, и, в первую очередь, иностранцу. Такие ошибки могут привести к конфликту. Особенно в том случае, если гость уверен, что своя культура – единственно возможная, правильная, нормативная, просто «нормальная».

Правила поведения в рамках своей культуры усваиваются с детства, точно так же как и родной язык. Ими пользуются, не задумываясь, точно так же, как мы говорим на родном языке, не задумываясь над грамматическими правилами.

Тот отпечаток, который на человека накладывает родная культура, неизгладим, этот отпечаток исчезает только со смертью носителя. Вспомним хрестоматийный образ советского разведчика из кинофильма «Семнадцать мгновений весны». После многих лет практически полной адаптации к жизни и разведывательной деятельности среди носителей немецкой культуры он сохранил свою исконную русскую идентификацию и типично русские черты характера. Как показывает опыт, специфика родной культуры будет всегда определять восприятие чужой культуры.

При контакте с чужой культурой человек оценивает и воспринимает её исключительно через призму родной культуры. Когда мы вступаем в инокультурный контакт, в нашем сознании протекают определенные психофизические процессы, которые принято называть культурным шоком. При этом самый первый контакт с иной культурой имеет самое сильное воздействие на психику человека.

На начальной стадии контакта с чужой культурой гостям, как правило, нравится все, что их окружает. Чувство восхищения вызывают как объекты искусственной культуры, так и особенности природы, ландшафта, климата. Такое позитивное отношение гостя к чужой стране объясняется, прежде всего, его позитивным настроением на встречу с данной культурой, наличием необходимых культурно-специфических знаний о ней, необходимостью применить свои языковые и культурные знания на практике, даже просто проверить себя, свои знания. Таким образом, речь в данном случае идет о подготовленном реципиенте чужой культуры, то есть о человеке, изучающем / изучавшим язык и культуру данной страны.

Затем, как об этом свидетельствуют опросы студентов, прошедших стажировку в Германии (данные собраны путем опроса студентов немецкого отделения факультета иностранных языков и лингводидактики, которые в рамках межвузовского партнерства прошли в различных вузах Германии стажировки в 1992-2014 гг.), следует своеобразная фаза

неуверенности, возникает чувство потерянности, чувство утраты чего-то привычного, человек теряет ориентацию в правилах поведения, так как ему приходится вести себя по новым правилам. Ему приходится вырабатывать новые стратегии поведения в новых, необычных жизненных ситуациях. В этой фазе человек может впасть в депрессию, у него может возникнуть чувство, что он полностью несостоятелен. Человек может также физически чувствовать себя скованно и даже заболеть. Эта фаза самая критическая, она может привести к полному отказу восприятия иной культуры. Следующая фаза – постепенное преодоление последствий контакта с чужой культурой. В этот период человек либо воспринимает, по крайней мере, часть чужой культуры, либо у него еще более усиливается чувство идентификации с родной культурой. В этот период может также развиваться полное неприятие иной культуры.

Протекание данных фаз часто передают при помощи буквы U. Все фазы данного U-образного культурного шока зависят в своих деталях во времени, необходимом для их преодоления, в их интенсивности, от различных факторов.

Следует различать субъективные и объективные факторы, определяющие интенсивность культурного шока. К факторам первого плана относятся, прежде всего, цель контакта или поездки (служебная, частная). При этом важно, где человек живёт (гостиница, семья), на чём он ездит (такси или машина хозяина), где обедает (в ресторане или семье). Особенно важную роль играет фактор проживания. Если гость живет в гостинице, то у него может быть меньше проблем в области общения, чем, если он живет в семье, где он должен приспосабливаться к ритму жизни в данной семье и где, естественно, причин конфликта культур гораздо больше. Следующим важным фактором интенсивности культурного шока может быть уровень языковых знаний (уровень владения языком). Хорошо говорящий на иностранном языке быстрее найдет возможность установить контакт, сгладить неприятное впечатление от совершенной им культурной ошибки.

Большое значение имеет комфорт во время поездки: отсутствие стесненности, наличие одного или нескольких собеседников, говорящих на его языке. То есть поездка в одиночку или с группой, наличие переводчика или просто человека, умеющего ориентироваться в чужой стране, а также пол, возраст, образование, статус путешествующего и многое другое.

В качестве объективных факторов, определяющих интенсивность культурного шока, следует назвать уровень развития и современное состояние контактов между представителями одной и другой культуры: исторические, культурные, экономические связи, часто также лично-семейные связи. Так, исторические, политические, экономические и культурные контакты России и Германии значительным образом определяют характер современных отношений между странами и людьми,

то есть между русскими и немцами. Так, Великая Отечественная война наложила определенный негативный отпечаток на отношения между этими народами. Однако во время перестройки именно немцы первыми решились основать в России совместные предприятия, оказали России огромную гуманитарную помощь, открыли двери своих университетов для стажировок германистов, а затем и других специальностей. Именно немцы стали первыми в новой истории России практиковать школьный обмен и постарались не замечать культурных ошибок наших школьников, студентов, да и преподавателей.

К объективным факторам относятся также современный уровень, позиции той или иной культуры в мире (всеобщее признание, чувство превосходства и т.д.). Так, пребывание немца в Англии или Франции коренным образом отличается от его пребывания в Нигерии или в Бангладеш. Русский же (здесь не идет речь о новых русских), оказавшись в Германии, Франции или США, испытывает, как правило, комплекс неполноценности, так как денег у российского интеллигента, зачастую недостаточно, его одежда отличается от одежды коренных жителей, его поведение и облик также бросается в глаза: часто он не умеет улыбаться, остается всегда хмурым.

Существует много культурных феноменов, которые встречаются во всем мире и неотделимы от человеческого бытия. Это еда, приветствие, ритуал обмена мнениями, новостями. Эта мнимая общность приводит к тому, что многим путешественникам кажется, что они находятся в знакомой обстановке. Они воспринимают данные жизненные элементы так, как это принято в их родной культуре. Они интерпретируют данные ситуации согласно правилам и нормам родной культуры, забывая при этом о том, что они находятся среди носителей другой культуры и данные элементы чужой культуры не обязаны быть идентичными своей родной культуре. Например, такое обычное явление как завтрак. Однако в России он иной, чем в Германии. Можно перечислить массу ситуаций повседневного общения в Германии и России, и в каждой ситуации найдется несколько моментов, о которых представители иной культуры имеют весьма смутное представление

Наконец, последняя фаза, которая наступает после длительного пребывания в какой-либо стране, когда уже настолько привыкаешь к данной чужой культуре, что возникает необходимость приспособления к своей родной культуре. А это тоже связано с трудностями: например, возвращение в Россию приносит первые столкновения с реальностью: отсутствие пандусов для тележек в аэропорту, назойливость и безграничная жадность таксистов, нечеткость работы транспорта и многое другое.

Итак, при контакте с чужой культурой мы имеем дело со сплетением различных закономерностей и случайностей, которое не каждый в

состоянии распутать. Однако мы должны осознавать, что при контакте представителей различных культур нужно быть готовым к восприятию иной культуры. Для учителя важно, таким образом, владеть не только языковой, но и лингвокультурной компетенцией и научить им своих воспитанников. Знания о культуре страны изучаемого языка способствуют диалогу культур, преодолению культурных барьеров.

В заключение хотелось бы привести пример из книги С.Г. Тер-Минасовой, которая приводит данные исследования процесса общения британскими психологами. По их данным общение складывается из: 7% – собственно вербальные средства (слова), 38% – фонетическое оформление речи (интонация тон, тембр, то есть понятия так называемого сверхсегментного уровня), 55% – невербальные средства (мимика, жесты, телодвижения, глаза улыбка и т. п.) [2, с. 93]. Таким образом, тому, что мы говорим, отводится всего лишь 7% общения, а тому, как говорим 93%. Еще в недавнем прошлом содержание обучения иностранным языкам складывалось следующим образом: на изучение слов уходило 95% времени обучения, на интонацию – 45%, на невербальные средства – 01%. Таким образом, для беспрепятственного общения с представителями чужой культуры необходимо при обучении иностранным языкам больше внимания уделять тем средствам, которые в первую очередь способствуют преодолению культурного барьера.

Библиографический список

1. Беляев И.А., Беляева Н.А. // *Духовность и государственность. Сборник научных статей.* Выпуск 3; под ред. И.А. Беляева. Оренбург: Филиал УрАГС в г. Оренбурге, 2002. С. 5-18.
2. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики: учеб. Пособие.* М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 286 с.

УДК 316.6

ПРАКТИКИ ОТНОШЕНИЯ К ТЕЛУ В СУБКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

Н.А. Польская

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: polskayana@yandex.ru

Предложены критерии анализа практик отношения к телу в субкультурных группах. Выделены критерии феминности/маскулинности, морфологической трансформации тела, эстетизации тела, символизации тела, обратимости / необратимости телесных изменений.

Ключевые слова: субкультура, модификации тела, гендер, морфологическая трансформация.

ATTITUDES TO THE BODY SUBCULTURAL GROUPS

N.A. Polskaya

Criteria for the analysis of attitudes to the body in subcultural groups are suggested. These criteria are: femininity / masculinity, the morphological transformation of the body, the aestheticization of the body, the symbolic function of the body, reversibility / irreversibility of bodily changes.

Key words: subculture, body modification, gender, morphological transformation.

Проблема отношения к телу является междисциплинарной и имеет свою историю изучения в социальных и гуманитарных науках. В данном сообщении мы обсудим частный вопрос этой проблемы, касающийся критериев анализа практик отношения к телу представителей субкультурных групп.

Понятие «субкультура» применяется к социальным группам, которые отличаются своим поведением, внешним видом, языком и ценностями от традиционного большинства. В субкультурные группы объединяются люди, избирающие стиль и ценности, предпочитаемые меньшинством (Рисмен Д., 1950).

Важным фактором идентификации субкультуры является «телесный код», объединяющий внешний облик, жесты, телесные практики (Т.Б. Щепанская, 2004). Вне зависимости от типа и ценностей неформальных субкультур внешний облик является принципиальным условием разделения на своих и чужих и сохранением автономии субкультуры. Внешний облик имеет непосредственную связь с телом и отношением к телу. Практики отношения к телу являются общим фактором различения субкультуры и выделения их своеобразия.

Исходя из того, что анализ психологических, социологических и культурных особенностей субкультурных групп должен учитывать специфику практик отношения к телу, характерных для конкретной субкультуры, мы предлагаем следующие критерии, в соответствии с которыми может быть осуществлено описание и сравнение различных субкультур по параметру «отношение к телу».

1. Критерий феминности / маскулинности:

- феминизация тела (усиление женственности, утрированная женственность);
- маскулинизация тела (акцентирование физической силы, мужественности тела);
- андрогинность тела (гендерная неопределенность, «унисекс»);
- транссексуализация тела (акцентирование противоположных биологическому полу признаков сексуальности, утрированность внешнего облика).

2. **Критерий морфологической трансформации тела:**
- искусственные модификации тела (татуирование, шрамирование, имплантация, хирургические операции и т.п.);
 - соматические модификации тела (специфическая культура питания, ухода за собой, телесные ограничения или излишества).

3. **Критерий эстетизации тела:**

- украшение тела;
- обезображивание тела.

4. **Критерий символизации тела:**

- овладение телом;
- отчуждение от тела.

5. **Критерий обратимости / необратимости телесных изменений:**

- необратимые физические изменения;
- временные изменения внешнего облика.

Критерий феминности / маскулинности характеризует специфическое своеобразие субкультурных моделей гендера: от полной физической десексуализации до ярко выраженного акцентирования половых признаков и утрированной сексуальности транссексуализма).

Критерий морфологической трансформации тела отражает область манипуляций с телом, которые являются ценностно значимыми для личности, так как связаны, с одной стороны, с фундаментальными экзистенциальными ценностями (с морфологической свободой изменять свои физические границы), а с другой стороны, с ценностями субкультуры. Речь идет о модификациях тела, которые рассматриваются некоторыми исследователями как практические приемы и способы преодоления границ тела, трансцендирования, нацеленные на раскрытие новых измерений духовности. Модификации тела позиционируются как некие утонченные способы личностного роста для избранных. Это мнение достаточно распространено в среде художников-экстремалов, практикующих различные способы самоповреждения в проектах по модификациям собственного тела с использованием высокотехнологичных приемов. Подчеркивается, что модификации тела служат самоидентификации и сепарации от доминирующей культуры и социальных институтов (Fakir Musafar). Менее явными являются соматические модификации, к которым мы относим физические изменения, являющиеся результатом специфического ухода за собой (например, вегетарианство, ограничительные стратегии питания, или наоборот, пищевые излишества, косвенно сюда относятся и различные способы экспериментирования с веществами, изменяющими сознание).

Критерий эстетизации тела позволяет оценить субкультурные группы с точки зрения содержания эстетических ценностей в традиционном и субкультурном контексте. Например, в примитивных племенах многие

практики отношения к телу связаны с украшением, улучшением его физической привлекательности, современные молодежные субкультуры демонстрируют свои представления о красивом теле, которые в отличие от примитивных племен, не являются традиционными для нашего общества. «Новая» эстетика, иногда оперирует провокационными и радикальными понятиями разрушения и саморазрушения.

Критерий символизации тела связан с психологическими аспектами телесности: переживание, принятие, эмоциональный модус телесности и т.п. предлагаем два параметра для оценки в рамках критерия символизации: это овладение телом (телесный комфорт, подконтрольность тела) и отчуждения от тела (телесный дискомфорт, неприятие физических аспектов своей телесности).

И очень важным, с нашей точки зрения, является критерий обратимости / необратимости телесных изменений. Этот критерий отражает временной аспект практик отношений к телу: ведут ли они к необратимым для тела последствиям или касаются только временных изменений внешнего облика. Понятно, что чем более радикальны последствия телесных практик в рамках субкультуры, тем в большей изоляции и на большей дистанции от традиционных культурных ценностей субкультура находится.

В заключение отметим, что эти критерии являются наиболее общими и могут быть расширены и дополнены при изучении конкретных проблем, связанных с отношением к телу в субкультурном контексте.

УДК 316.6

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ИНТЕРАКЦИЙ

А.Ал. Понукалин

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия

E-mail: ponukalin@yandex.ru

Рассматриваются межличностные интеракции в условиях инновационной деятельности. Сформулировано положение о коммуникативной интерактивной составляющей инновационного потенциала личности. Представлен анализ возможных интеракций в контексте ряда психологических теорий.

Ключевые слова: межличностные интеракции, взаимодействие, совместная деятельность, инновационный потенциал, эффективная коммуникация.

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL INTERACTIONS

A.A. Ponukalin

Examines interpersonal interactions in terms of innovative activity. Provision of interactive communicative component of the innovation potential of the individual. Presents an analysis of the possible interactions in the context of a number of psychological theories.

Key words: interpersonal interaction, cooperation, joint activity, innovative potential, effective communication.

Рассматривая контекст межличностных интеракций (коммуникативная схема с обратной связью) в инновационных процессах, мы имеем в виду те стороны общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Таким образом, речь идёт о взаимодействии на основе общения, имеющим целью организацию совместной (инновационной) деятельности. Если организуется совместная деятельность в ходе коммуникативного процесса, то в этом процессе добиваются взаимопонимания по поводу такой деятельности, обмениваясь знаниями, идеями, мнениями, концепциями, конструктивными предложениями. В организации совместной деятельности участвует одновременно несколько человек, место и роль каждого в её реализации определяет тот вклад, который участник вносит в такую деятельность. При этом каждый участник должен обладать потенциалом умений общаться в соответствии со своим местом и ролью в организации и осуществлении такой деятельности. Социально-психологические основания потенциала определяются особенностями совместной деятельности как системы: целостности, предметности, единства целей исполнителей, их функциональности, согласованности, одновременности. Важнейшим признаком совместной деятельности служит управление, осуществляемое посредством, как правило, тех или иных форм межличностных интеракций [1]. Если говорить об инновационной системе, то инновационные процессы в такой системе становятся совместной деятельностью, что обуславливает социально-психологические проблемы управления ей.

Это связано с особенностями инновационных процессов, результаты которых зависят от усилий многих и разных по профессиям людей, принадлежащих и к различным социальным общностям, вплоть до потребителей инновационных продуктов. Инновационный процесс в целом рационально рассматривать, как совместную деятельность, имеющую своей общей целью общественное развитие и социально-психологической целью повышение качества жизни людей, рост их благосостояния. Следовательно, основной объект социально-психологического управления, это совместная деятельность людей, объединяемых инновационным

процессом, выступающим в качестве единицы инновационного общества. Такая единица есть целеустремлённая система со своим управляемым поведением.

Инновационные процессы осуществляются социальными группами, в лучшем случае – коллективами, поэтому проблема общения в коллективе (формат межличностных интеракций) является одной из наиболее актуальных. Эту проблему необходимо рассматривать в аспекте эффективной коммуникации. При формировании социальной группы у её членов появляется опыт межличностного взаимодействия, когда возникают и преодолеваются препятствия эффективной коммуникации. В ходе взаимодействия выделяются области неопределённости (информационного дефицита), порождающие препятствия эффективной коммуникации. Основные её препятствия связываются с первичной ориентацией на власть, которые возникают при вхождении людей в группу. Поведение, определяемое типичными реакциями, направлено на «порабощение» других, на «порабощение» себя другими или на деструктивные ситуации. Подобные реакции препятствуют накоплению совместного опыта, его осмыслению. Развитие группы происходит в процессе преодоления препятствий эффективной коммуникации между членами группы, когда совершенствуются методы достижения согласия и выработки критериев её согласованности, что зависит от потенциала коммуникативных способностей [2].

Эффективная коммуникация устанавливается, если члены группы овладевают адекватными средствами анализа и использования группового опыта и группа, становится системой со своей спецификой регуляции процессов взаимодействия при достижении общей цели. В плане проблем эффективной коммуникации возникает вопрос о связи общения и управления, поскольку от эффективности общения зависит взаимопонимание и способность коллектива решать задачи (сплочённость, срабатываемость, консолидация и т.д.). Все это говорит о значимости показателей общения в коллективе: его интенсивность, качество, стиль, условия общения. Эти показатели оказывают влияние на свойства личности (формирование, развитие). Проявление личности в общении: интерес к общему делу, уважение к другим, стремление к согласованию и пониманию, бесконфликтность. Качества общения в совместной деятельности – составляющая инновационного потенциала личности.

В соответствии с теорией Э. Берна сложного по-уровневого строения «Я-субъекта» в общении следует выбирать позицию «Взрослый – Взрослый» как не конфликтную. Эта позиция (Эго, по З. Фрейду) проявляет область самостоятельности в оценке окружающей действительности и сдерживает влияние «Родителя» и «Ребёнка» (Супер-Эго и Оно, по З. Фрейду). Сознание (Эго) З. Фрейд определял как инстанцию, устанавливающую объективную необходимость того, что

следует в данной ситуации. Поэтому позиция «Взрослый – Взрослый» предполагает необходимость строить общение на уровне доказательств, необходимых для убеждения в истинности или ложности исходного суждения. Доказательства (в отличие от внушений) основываются на объективном знании, следовательно, используются слова в их общем значении, а не в личностном смысле, что исключает недопонимание.

В соответствии с теорией «Социометрической матрицы» Дж. Морено общение необходимо строить на основе виртуальных, но реально действующих между людьми полярных отношений: «симпатии – антипатии», «предпочтения – отвержения», «привлекательности – отвращения», «доброжелательности – злопыхательства», «дружественности – враждебности» и т.д. При этом необходимо учитывать то, что эти отношения находятся в противоречии со структурой официальных связей, что является источником межличностных конфликтов. Желательно наличие в отношениях положительной полярности, но поскольку это не зависит от сознания, проявляясь в чувствах, то в общении нужно определиться со складывающейся реальностью, пытаясь использовать её в установлении деловых отношений на основе представлений о компетентности партнёров. В рамках действия «Социометрической матрицы» возможны и самоконфликты, которые могут быть причиной невротических симптомов, затрудняющих продуктивное общение.

Согласно теории К. Хорни возникает «Центральный внутренний конфликт» личности, стремящейся к самоидеализации, когда человек сталкивается с травмирующей его реальностью. Он проявляет признаки противодействующей самореализации, при этом переоценивает, либо недооценивает себя, постоянно нуждаясь в самооценке и оценке другими, так как побуждается актуальной потребностью в безопасности. Конфликты противодействия приобретают болезненный характер, ведь неодолимое желание превосходить в разрешении противоречий недостижимо и вытесняется в бессознательное, где преобразуется в более глубокий конфликт, принципиально там не разрешимый. По К. Хорни – это характеризует поведение невротиков [3].

Невротика в теории А. Адлера стремятся компенсировать чувство собственной неполноценности таким образом, чтобы привлечь к себе внимание любым образом. В общении это обнаруживает себя явным образом и в этом случае установление полезных коммуникативных контактов весьма затруднительно. Невротик, чтобы приобрести значимость в своём окружении и играть какую-либо значительную роль готов пойти на преступление или даже «стать» психически больным. Переживание ущерба заставляет невротика действовать неосознанно и дезадаптивно по отношению к окружающим и самому себе, добиваясь своих, часто не осознанных, противоречивых и не реальных целей

достижения превосходства, чтобы скомпенсировать чувство неполноценности.

Стремясь к самоутверждению и позиции превосходства (удовлетворяя всегда актуальную потребность в превосходстве как связующую между классами низших и высших потребностей личности в классификации А.Н. Леонтьева), невротик переживает при этом определённую ущербность от собственного несовершенства и недостатков (как явных, так и понимаемых). Для невротика, таким образом, любые межличностные интеракции служат возможностью и условием проявления своего превосходства над собеседниками, и он может быть глух к доводам разума. В силу особенностей психологии невротика он может быть эффективным в сфере инновационной деятельности и в её организации именно с такими личностями придётся иметь дело. Важно понять сущность переживаемой им собственной ущербности и помочь в её компенсации.

Можно сделать вывод о том, что проблема межличностных интеракций – это и проблема социально-психологических качеств личности. Личности в социальном окружении различаются по своему положению: популярные, просто принятые, находящиеся на среднем уровне, изолированные. В социально-психологической характеристике личности большое значение имеют средства и способы общения, его стиль и типологические особенности. Возможны вербальные и невербальные способы общения, но особо выделяется речь, поскольку она всеобъемлюща и наряду с содержанием обладает выразительными возможностями (семантическими и несемантическими структурами). Семантика обращена к сознанию, несемантика – к бессознательному. Стиль, интонация, темп речи и другие её характеристики также имеют большое значение для оценки личности в общении. Сама же такая оценка во многом определяет эффективность общения как условия организации совместной деятельности.

В конечном счёте, приходим к основополагающему выводу: качество индивидуальной речи характеризует одну из важнейших составляющих инновационного потенциала личности в аспекте межличностных интеракций в инновационной системе. В первую очередь – это логика речи: доказательность, полемичность, грамотность. А также и практическая стилистика: интонация, паузы, ударения, образность. Особое значение имеют юмор, ирония, сарказм; лиризм и драматизм; использование поговорок и пословиц. Стиль речи отражает особенности умственной деятельности и социально-психологические качества личности. Эти качества включают показатели места и значения данной личности в общении, влияя на отношение к ней членов группы. Один из важнейших показателей – степень доброжелательства, проявляемого в отношении (сопереживании, сочувствии) к горю, беде, страданию других,

в интенсивности эмоциональных откликов на других. Проявление сопереживаний с партнёром позволяет устанавливать дружественные отношения, что необходимо для достижения взаимопонимания.

Необходимы следующие способности и умения: владение средствами конструирования предложений по синтаксическим правилам, отражающим законы логики; владение языковыми средствами как орудиями познания, сохранения и накопления опыта, его передачи другим; владение диалогической формой речи, как способность выражать свои мысли, отношения, стремления быть понятым в отношении конкретного предмета обсуждения, используя соответствующие речевые средства; владение монологической формой речи, излагая системы мыслей и знаний последовательно и доказательно, соблюдая законы логики на основе безукоризненной грамматики. Важны содержательность речи и её общая форма (вопросы, ответы), умения: представить пережитое в описательной форме; описать явления в контексте поиска причинно-следственных связей и доказательств научных положений; сообщить фактический материал и обобщить его; объяснить, разъяснить, пробудить мысли, мобилизовать к действию.

В содержание инновационного потенциала личности в аспекте межличностных интеракций следует включить и освоенность речи как средства исследования возникающих в инновационной деятельности проблем (разного характера) логическим путём, что позволяет делать правильные выводы, анализируя исходные суждения. Это – сформированность схемы аналитико-синтетического процесса выдвижения гипотез и их апробации в условиях проблемной ситуации, когда необходимо принять единственно правильное решение. Схема предполагает умение сформулировать исходное суждение и методом последовательных приближений в соответствии с особенностями индивидуального вида принятия решения обосновать доказательства истинности очередной гипотезы. Кроме того, необходима и освоенность речи как средства регуляции в процессах внушения, разъяснения, убеждения, а также просьб и приказов.

Рассмотренные выше атрибуты могут быть использованы не только практически, но и для построения теории инновационного потенциала личности с целью конструирования методических средств диагностики его выраженности, разработки специальных образовательных программ формирования его базовых составляющих, создания организационных структур управления инновационной деятельностью и отбора кандидатов в члены инновационного коллектива.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

2. Журавлев А.Л. Социально-психологические резервы повышения эффективности деятельности трудового коллектива. М.: ИП АН СССР 1989. 150 с.
3. Хорни К. Самоанализ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 448 с

УДК 159.923

«ОТЦЫ И ДЕТИ» В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: СТРЕССЫ И СОВЛАДАНИЕ В СЕМЬЕ

М.В. Сапоровская

*Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова,
Россия*

E-mail: saporov35@mail.ru

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-06-00842a

В статье представлены результаты исследования закономерностей межпоколенного воспроизводства в семье паттернов совладания со стрессом. Описана специфика стрессов и совладания представителей разных поколений в расширенных полных и неполных семьях

Ключевые слова. Поколения в семье; межпоколенный копинг; воспроизводство паттернов копинга; стрессы межпоколенного взаимодействия.

«FATHERS AND SONS» IN THE MODERN WORLD: STRESS AND COPING IN THE FAMILY

M.V. Saporovskaya

The article presents the results of research of laws of intergenerational reproduction of family patterns of coping with stress. Presented the specifics of stress and coping multigenerational in extended families.

Key words: generation in the family; Intergenerational coping; reproduction patterns of coping; stresses intergenerational interaction.

В современной психологической науке и практике возникла острая потребность в изучении особенностей семей, в которых присутствует и активно участвует в жизнедеятельности третье поколение – поколение *Прародителей*. Рост числа расширенных семей в Европе и Америке является следствием мирового экономического кризиса начала XXI века. Каждый шестой американец является членом расширенной семьи, это более чем 10%-ное увеличение численности данного типа семей с начала Великой рецессии в 2007 году. Объединение нуклеарных семей родителей и детей позволяет людям более успешно совладать с кризисной ситуацией в экономике (L.H. Brown; S.J. Bailey, F. Fong, B.L. Letiecq, F. Porterfield,

D. George, A. Lowenstein, R. Katz, S. Harper, I. Ruicheva, P. Roodin, K. Vanderven, C. Whitehouse, P. Whitehouse, A. Walke).

Несмотря на традиционную склонность российской семьи к многопоколенной структуре, распространение расширенных семей в нашей стране в последние два десятилетия так же связано с негативными социальными и экономическими процессами, а именно, сложным материальным положением, особенно молодых семей и семей пенсионеров, и жилищной проблемой (результаты опроса НИИ семьи Министерства социальной защиты РФ, 2013). Нередко молодые (супружеские) семьи входят в структуру родительской семьи из-за отсутствия собственного жилья. Ранний возраст вступления в брак (18-22 года) способствует сохранению не только экономической и материальной, но и психологической зависимости взрослых детей от родителей. Проникновение и доминирование индивидуальных ценностей над групповыми приводит к тому, что жизненные цели, связанные с построением карьеры, становятся более приоритетными по сравнению с задачами воспитания детей, что способствует активному вовлечению прародителей в этот процесс [1, с. 240].

Следует признать, что распространение расширенных семей в современном обществе, в большей степени, является следствием деструктивных социальных и экономических процессов, призвано помочь людям решать задачи, связанные с *выживанием* [1, с. 278]. Это порождает особые проблемы – недостаточную удовлетворенность межличностными отношениями; переживание субъективного одиночества; конкуренцию между родителями и прародителями (особенно в сфере воспитания детей); конфликтность; распространение внутрисемейных коалиций; борьбу за власть – что, в целом, повышает уязвимость расширенных семей к внутренним и внешним стрессам.

Современное российское общество демонстрирует отказ от коллективистической культуры. Реально сложилась ситуация, в которой явно просматривается отказ от *Традиции* (в широком значении слова), но индивидуалистическая культура не типична для России. В такой неоднозначной ситуации социологи, педагоги и психологи фиксируют явно возрастающий у нового поколения интерес к опыту и достижениям предшествующих поколений, что является важным условием интеграции, стабилизации, прогрессивного развития общества [2, с. 18]. Семья, особенно расширенная, еще по-прежнему остается той социальной группой, в которой сильна *Традиция*, а механизм преемственности хоть и приобрел признаки противостояния и напряженности, но по-прежнему не сводим только к конфликту [3, с. 98].

Эти тенденции отражают социальную значимость и актуальность исследования социально-психологической специфики расширенных семей и, особенно, совладания в контексте межпоколенного взаимодействия, что

на данный момент не находит достаточного отражения в отечественной психологии.

Наше исследование включало две стратегии научного поиска: 1) изучение закономерностей межпоколенного воспроизводства особенностей совладающего поведения в расширенных семьях (*Исследование 1*); 2) исследование стрессов и специфики совладания представителей разных поколений в расширенных полных (в структуру семьи входят три поколения - Прародители (бабушки и дедушки), Родители (мать и отец) и Дети) и неполных (в структуре семьи присутствует бабушка, мать и ребенок) семьях (*Исследование 2*).

Исследование 1. При изучении закономерностей межпоколенного воспроизводства особенностей совладающего поведения в расширенных семьях в качестве эмпирического эквивалента мы рассматривали *совпадение* характеристик совладания в опыте *Прародителей, Родителей и Детей*. Выборку исследования составили представители поколения *Прародителей, Родителей и Детей* (юноши и девушки в возрасте 15-17 лет) в семье. Для решения исследовательских задач был использован «Репертуарный тест ролевых конструкторов» Д. Келли, модифицированный нами в соответствии с целью исследования. Конструктами репертуарных решеток являлись способы совладания [4, с. 350].

При исследовании копинг-поведения мы зафиксировали те стратегии копинга, которые представлены в опыте трех поколений членов семьи, это: *Стремление принадлежать* и *Поиск духовной опоры* (таблица 1). Опыт использования этих копинг-стратегий воссоздается по женской линии, при этом частота совпадений в межпоколенной динамике увеличивается. Эта закономерность характерна как для девушек, так и для юношей.

Табл. 1. Частотные показатели количества межпоколенных совпадений характеристик опыта трудных жизненных ситуаций

Копинг-стратегии, используемые подростками в ТЖС	Квантили						
	3 (50%-75%)			4 (75%-100%)			
	Мать	Отец	Бабушка	Дед	Мать	Отец	Бабушка
Стремление принадлежать			50%		83%		
Поиски духовной опоры			71%		86%		
Фокусирование на решении проблемы	73%	62%					
Упорная работа и достижения	72%	67%					
Ставка на близких друзей	62%	54%					
Разрядка	58%	50%					
Поиски общественной поддержки					75%		

Беспокойство	52%					
Общественные действия		50%				
Обращение за помощью к профессионалу		66%			83%	
Стремление отвлечься и отдохнуть		59%				
Игнорирование проблемы			50%			

Ряд копинг-стратегий - *Фокусирование на решении проблемы; Упорная работа и достижения; Ставка на близких друзей; Разрядка* - воспроизводятся как из материнского, так и из отцовского опыта. Стратегия *Поиск общественной поддержки и Беспокойство* (стремление поделиться своей проблемой с другими людьми, заручиться их поддержкой, одобрением, советами) воспроизводится испытуемыми только из материнского опыта совладающего поведения. Опыт использования стратегий *Общественные действия, Обращение за помощью к профессионалу, Стремление отвлечься и отдохнуть* воспроизводится только по отцовской линии. Из опыта совладающего поведения бабушек передается копинг-стратегия *Игнорирование проблемы*.

В рамках качественного исследования закономерностей наследования копинга в семье мы проанализировали эссе респондентов на тему «Как они выживали». Категориями контент-анализа стали ответы на следующие вопросы:

- какие конкретно паттерны совладающего поведения предков являются для потомков образцами для подражания?
- какие элементы опыта предка хотел бы воспроизвести потомок в своем опыте?

Анализ описаний респондентов и их указаний на то, что хотели бы они воссоздать из совладания предков в собственном опыте, показал, что стратегии *Оптимизм* и *Юмор* воссоздаются потомками чаще, а вот стратегии проблемно-ориентированного копинга предков – нет. Это, безусловно, чрезвычайно важный факт. Копинг предков, который чаще всего вызывает положительную оценку потомком, вызывает у них чувства уважения и восхищения, осознано ими не воссоздается, что, однако, не исключает возможности его бессознательного воспроизводства.

Еще одним чрезвычайно важным фактом, полученным при анализе нарративов, оказалось то, что во всех работах, где отсутствовало описание чувств к предкам так же полностью отсутствуют указания на воссоздание потомками элементов опыта совладания предков. Это говорит о том, что положительные эмоции и чувства потомков к предкам являются важным условием межпоколенной передачи опыта совладающего поведения в семье [4].

Исследование 2. С помощью феноменологического интервью и контент-анализа его категорий и единиц мы выделили специфические

трудности межпоколенного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях.

Было установлено, что типичной для расширенной семьи является конфронтация и конкуренция представителей поколений *Прародителей* и *Родителей* в сфере воспитания ребенка (из выборки 61% прародителей и 57% родителей указывали на конкуренцию друг с другом в данной сфере), что имеет ряд негативных последствий для ребенка, а именно:

- ослабление контроля, отстраненность ребенка от жизни семьи, переживание им чувства субъективного одиночества;
- нечувствительность или отвержение личностных, поведенческих изменений, которые происходят с ребенком в процессе взросления, что вызывает у него протестные реакции, усиливающие межпоколенный конфликт в семье;
- вовлеченность ребенка во внутрисемейные коалиции (с *Матерью* против *Отца* или с *Бабушкой* против *Матери*), что обостряет его конфликтные отношения с другими членами семьи и способствует формированию чувства вины перед ними.

Для расширенной семьи характерна борьба за власть (другими словами «кто главный»). Особенно это проявляется в сфере воспитания ребенка (из выборки 63% прародителей и 71% родителей указывали на это), что приводит к ролевой конкуренции, диффузности ролевой структуры семьи, неопределенности функций и статуса поколений в семье, что может затруднять процесс формирования и укрепления поколенной идентичности членов семьи.

Борьба за власть в сфере воспитания наиболее характерна для *расширенных неполных* семей. Бабушка включена в воспитательный процесс в роли замещающего родителя и конкурирует со своей дочерью, которой одновременно принадлежат амбивалентные роли (мать и дочь), что повышает риск развития к внутриличного конфликта.

Ядром межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях является диадическое взаимодействие (Бабушка - Мать; Мать - Ребенок; Бабушка - Ребенок и т.д.) - в неполных расширенных семьях это проявляется в 75% случаях, а вот в полных расширенных только в 32%. В таких случаях другие подсистемы отношений находятся на периферии, что обостряет межпоколенный конфликт, а у членов семьи усиливается чувство неудовлетворенности межличностными отношениями.

Женщины поколения *Прародителей* в неполных расширенных семьях ощущают больший психологический комфорт, чем в полных семьях. *Бабушки* в полных расширенных семьях указывают на чувство одиночества в семье, на то, что их усилия и вклад в жизнь семьи недостаточно оценен другими членами семьи. Это приводит к усилению состояния неудовлетворенности и нервно-психического напряжения.

Бабушки в неполных семьях ощущают свою востребованность и важность вклада в жизнедеятельность семьи.

В полных расширенных семьях трудности во взаимодействии у ребенка возникают с представителями всех поколений – с бабушками, дедушками, родителями. В неполной расширенной семье трудности, главным образом, проявляются в материнско-детском взаимодействии.

Мужчины поколения *Прародителей* отмечают трудности при взаимодействии с женщинами поколения *Родителей* и внуками. С мужчинами поколения *Родителей* у них складываются отношения солидарности, взаимопонимания и взаимоподдержки. У мужчин поколения *Родителей* трудности во взаимодействии чаще возникают с женщинами поколения *Прародителей* и собственными детьми.

В целом, необходимо отметить, что межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях потенциально является стрессогенным фактором, как для членов семьи, так и в целом, для семейной группы.

Кластерный и сравнительный анализы характеристик совладающего поведения представителей разных поколений в расширенных полных и неполных семьях дали следующие факты.

Полная расширенная семья:

- мужчины поколения *Прародителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к дистанцированию и отвлечению (при $p=0.02$), что позволяет им максимально снизить свою ответственность за исход конфликтной ситуации в семье;
- женщины поколения *Прародителей* предпочитают эмоционально-фокусированный копинг (при $p=0.001$), что усиливает их нервно-психическое напряжение;
- мужчины поколения *Родителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к уходу в профессиональную деятельность (при $p=0.04$), что позволяет им отдалиться от конфликтной ситуации в семье;
- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг (при $p=0.01$), что в значительной степени повышает их нагрузку и ответственность за качество межпоколенного взаимодействия в семье.

Неполная расширенная семья

- женщины поколения *Прародителей* предпочитают проблемно-ориентированный (при $p=0.003$), и/или конфронтативный копинг (при $p=0.001$), что усиливает риск развития хронического конфликта в семье;
- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг и/или уход в работу (при $p=0.01$);

- дети (подростки) предпочитают конфронтативный копинг (при $p=0.02$), или копинг, ориентированный на социальную поддержку (при $p=0.001$).

Таким образом, можно сказать, что копинг в неполной расширенной семье более конгруэнтный, чем в полной расширенной семье. Это, однако, не гарантирует большую эффективность совладания семьи. Более важным результатом является то, что проблемно-ориентированное совладание в семье демонстрируют женщины поколения *Родителей*. Это определяет их значительный вклад во взаимодействие поколений в семье, в формирование межпоколенной толерантности и милосердия.

Библиографический список

1. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 430 с.
2. Поколение в социокультурном контексте XX века. Серия: Искусство в исторической динамике культуры / Отв. ред. Н.А. Хренов. М.: Изд-во «Наука», 2005. 632 с.
3. Постникова М. И. Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект. Архангельск: Поморский университет, 2010. 180 с.
4. Сапоровская М.В. Родители и дети: развитие совладающего поведения в семье // Психология совладающего поведения / под ред. Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 347-365.

УДК 316.6

АЛЬТРУИЗМ И ЭГОИЗМ КАК МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОГО ВОЛОНТЁРСТВА

О.М. Смирнова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: smirnovaom@bk.ru

Анализируется двойственный характер мотивов, побуждающих заниматься спортивным волонтерством. Несмотря на то, что добровольчество подразумевает помощь другому человеку, что носит альтруистический характер, в то же время волонтерство зачастую удовлетворяет эгоистические стремления добровольца. Утверждается, что мотивация спортивного волонтерства может носить как эгоистический, альтруистический, так и амбивалентный характер.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, альтруизм, эгоизм, мотивация.

ALTRUISM AND EGOISM AS MOTIVATIONS FOR SPORTS VOLUNTEERISM

O.M. Smirnova

This article is devoted to the analysis of the double-natured motives for sports volunteerism. Volunteerism is implicated as helping somebody else and this can be defined as an act of altruism. But at the same time voluntary work often satisfies egoistical ambitions of the volunteer himself. It is stated that motivations for sports volunteerism can be altruistic or egoistic as well as ambivalent.

Key words: volunteerism, volunteering, altruism, egoism, motivation.

Спортивное волонтерство выделяется мной как объект исследования в связи с тем, что как для России, так и в рамках мировой истории добровольческого движения данный вид волонтерства является относительно новым, имеющим определённые особенности. Спортивные волонтеры отличаются от добровольцев, вовлечённых в другие виды деятельности, связанные с бескорыстной помощью, ими движут специфические мотивы.

Добровольчество в широком понимании этого слова – то, что человек делает по своему собственному желанию, исходя из внутренних побуждений и не по принуждению. Волонтерство – это свободный и осознанный выбор.

Волонтерство отражает гуманистическую направленность общества, стремление человека помогать себе подобным и реализовывать свои лучшие качества в условиях внешней среды, возводящей в абсолют стремление к успешности и богатству. Подобная общественная деятельность, связанная с бескорыстной благотворительной помощью ближнему, не является принципиально новым явлением и имеет давние корни, однако в наши дни развиваются всё новые формы добровольчества, отражая исторический ход развития социума.

Несмотря на добровольный характер деятельности, волонтерство подразумевает ответственность, притом не меньшую, чем оплачиваемый труд. Помимо ответственности за выполнение основных рабочих функций, волонтер ощущает значимость своего статуса добровольного помощника. Человек, добровольно и без получения материальных выгод занимающийся работой, за которую теоретически мог бы получать компенсацию, вызывает интерес окружающих, особенно в том случае, если подобного рода активность не является общепринятой практикой в том или ином обществе. Соответственно, изменяются ожидания окружающих.

В последнее время волонтерство в России развивается интенсивно и является одним из приоритетных направлений социальной политики государства. Разработанная «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»

относит к приоритетным направлениям «содействие развитию практики благотворительной деятельности граждан и организаций, а также распространение добровольческой деятельности (волонтерства)» [1].

В России набирает популярность такая форма волонтерской деятельности, как спортивное волонтерство, она выражается в помощи в подготовке и проведению мероприятий различного уровня, начиная от региональных соревнований и заканчивая Олимпийскими играми.

Добровольцем или волонтером может стать любой человек вне зависимости от его профессии, образования, религиозных убеждений и общественного положения. Согласно Федеральному Закону «О Благотворительной деятельности и благотворительных организациях» Волонтеры (добровольцы) – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и оказания услуг [2]. В зависимости от своей направленности волонтерская деятельность может решать самые разнообразные задачи. Добровольческий труд способствует преодолению социальных трудностей на локальном уровне и содействует развитию сообществ.

Добровольческий труд представляет собой бескорыстную деятельность, направленную на благо других, будь то отдельные люди или общество в целом. Волонтерская деятельность не нацелена на получение прибыли и материальных выгод. Однако во время масштабных мероприятий, для организации которых привлекается большое количество волонтеров, как правило, разрабатывается определённая система поощрения добровольцев, основной характеристикой этого поощрения является то, что оно не выражается в денежном эквиваленте. То есть волонтеры могут ожидать получения определённых нематериальных благ за свою деятельность (поздравления, организация досуга во внеурочное время, объявление благодарности), предоставления условий для осуществления деятельности (питание, проживание, униформа), знаковые подарки (тематическая сувенирная продукция, знаки отличия) [3]. Подобные блага направлены на компенсацию затраченного времени и усилий волонтеров. Разрабатываются подробные программы мотивации волонтеров, прописывающие, помимо базовых понятий и определений, основания, порядок и виды поощрения волонтеров [4].

Мотивы к занятию волонтерством могут иметь совершенно различную природу. Многочисленные опросы, проведённые российскими и зарубежными исследователями, выявляют множество причин, побуждающих людей к добровольчеству, начиная от потребности в контактах с другими людьми и до борьбы с определёнными проблемами современного общества [3, 5]. Добровольческий труд также предоставляет возможность реализовать потребности человека, которые невозможно в полной мере удовлетворить в повседневной деятельности.

Мотивация добровольческого труда является признанным фактором, определяющим вовлечённость волонтера в неоплачиваемую деятельность, и теоретические знания о причинах, побуждающих заниматься волонтерством, активно используются для привлечения спортивных волонтеров к участию в масштабных мероприятиях. В качестве примера можно привести подробную информацию о программе подготовки городских волонтеров для XXI Зимних Олимпийских игр и XI Паралимпийских игр, размещённую на веб-сайте центра развития волонтерства города Сочи, в рамках которой мотивация волонтеров признаётся одним из самых важных направлений работы с добровольцами а в рамках подготовки и проведения мероприятий. В качестве возможных преимуществ, получаемых волонтером в процессе и в результате его работы, перечисляются как направленные на саму личность волонтера (возможность личностного роста и самореализации, получение и применение знаний, возможность получить сувениры), так и направленные на окружающих (знакомство с новыми людьми, работа в команде, участие в организации события мирового масштаба) [6]. Всё это используется как средство поощрения и мотивации добровольцев.

Характерно то, что волонтерская деятельность приносит выгоду не только тем людям, которые получают помощь в результате добровольческого труда других, но и самим волонтерам вне зависимости от их мотивации. Волонтер, помогая другим, может чувствовать себя совершающим и приносящим благо, ощутить собственную значимость и способность принести что-то в окружающий мир, помочь нуждающемуся, другому человеку. Также добровольческий труд предоставляет возможность освоить новые компетенции, отработать определённые навыки. То есть добровольная деятельность выгодна всем вовлеченным в неё сторонам – той личности, на благо которой направлен волонтерский труд, обществу, в рамках которого совершается волонтерская деятельность и самому волонтеру.

Волонтером могут двигать различные мотивы, однако объединяет волонтеров стремление помогать, которое можно охарактеризовать как альтруизм и гуманизм [7]. Сострадание к людям, уважение и забота о других, как проявление гуманистического мировоззрения можно назвать аксиомой, чем-то, что по определению присутствует среди идей и качеств, побуждающих заниматься добровольчеством. Альтруизм – качество, выступающее в противовес эгоизму, во многом связано с добровольчеством. Альтруист заботится о других и помогает бескорыстно, не ожидая чего-либо взамен, действует и сопереживает, исходя из собственных моральных убеждений и даже готовности пожертвовать личными интересами. «Альтруизм направлен на улучшение/сохранение благополучия другого человека, в то время как собственное благополучие

в случае благотворного влияния альтруистических действий воспринимается как «побочный продукт» [8, с. 94].

Эгоистически мотивированная помощь характеризуется тем, что её конечной целью является улучшение или сохранение благополучия самого помогающего, а не тех людей или социума, на которых направлены действия. И благотворное воздействие на других также служит помогающему как средство удовлетворения собственных потребностей, например, приносящее ему общественное признание [8].

Результаты ряда исследований, направленных на изучение природы мотивов, побуждающих заниматься добровольчеством, определили, что в большинстве видов волонтерской деятельности речь идёт об альтруистических мотивах, в то же время немаловажную роль играют эгоистические факторы и блага, которые волонтер получает в результате своей деятельности [8].

По моему мнению, спортивное волонтерство представляет собой вид социальной активности, основанной на разнонаправленных мотивах, альтруистическом и эгоистическом. Первый направлен на улучшение благополучия и других людей, в то время как второй нацелен на получение преимуществ для себя.

Если говорить о спортивном олимпийском волонтерстве, то основными мотивами добровольного и безвозмездного участия в организации Олимпийских игр можно назвать стремление принадлежности к элитарной группе, которое можно оценить как эгоистический мотив, так и желание проявить себя как гражданина своей страны, что уже является мотивом, направленным на благо других [9].

Добровольцем, помогающим организовывать и проводить масштабные спортивные мероприятия, может руководить чувство ответственности, долга, патриотизма, сострадания, желание представить собственную страну, возможно – сломать стереотипы. Всё это мотивировано стремлением принести пользу обществу, окружающим людям.

Не менее важным фактором, побуждающим предложить свою добровольную помощь, является практика своих прямых профессиональных компетенций (для волонтеров-медиков, переводчиков) и получение реального представления о будущей профессии (если волонтер учится). В данном случае волонтером движут эгоистические мотивы, применяя полученные знания на практике и оттачивая навыки, доброволец в большей степени ощущает пользу, которую его деятельность приносит ему, как (будущему) профессионалу, в то время как сторона, получающая подобную профессиональную помощь, воспринимает это, как само собой разумеющееся действие, которое вписывается в рамки ожидаемого. Волонтер, специализирующийся на определённой функции, требующей

опыта и компетенций, может в процессе участия в масштабных проектах приобрести новые профессиональные контакты и даже получить работу.

В рамках осуществления волонтерской деятельности доброволец может проявить свои способности и возможности в той форме, в которой он, вполне вероятно, не имеет возможности применить и опробовать их в своей повседневной жизни. Например, принимая участие в социально значимой деятельности.

С одной стороны, участие в масштабных социальных проектах приносит пользу окружающим и может расцениваться как помощь из альтруистических побуждений. Однако проявление себя в новой обстановке, деятельность в формате, отличном от повседневных задач, с которыми сталкивается волонтер вне мероприятий, может повлечь переосмысление ценностей и в конечном итоге повлиять на его выбор дальнейшего жизненного пути.

Другим эгоистическим мотивом может служить значимость общественного признания себя, как личности в роли волонтера. Это проявляется в ощущении собственной социальной значимости, причастности к масштабному мероприятию, занимающему высокое положение в системе ценностей современного общества, или же вовлечённости в общественно полезное дело, которое положительно характеризуется значительной частью социума, осознанию статуса себя как «волонтера». Потребность в высокой положительной оценке со стороны окружающих носит эгоистический характер.

Одновременно с этим стремление найти возможность проявить себя сообразно своим компетенциям и индивидуальным качествам помимо очевидной эгоистической направленности может носить и альтруистический характер, ведь подобного рода деятельность воспринимается человеком как в конечном итоге приносящая благо обществу и окружающим людям.

Волонтерская деятельность позволяет расширить круг общения, найти единомышленников и получить поддержку в стремлениях и начинаниях, которой добровольцу может не хватать в рамках его повседневной активности. Мотивацию подобного рода также нельзя охарактеризовать, как чётко альтруистическую или эгоистическую.

Таким образом, рассматриваемое мною спортивное волонтерство представляет собой участие добровольцев в организации и проведении спортивных соревнований различного масштаба, в частности – крупных международных мероприятий уровня чемпионатов мира, Универсиад и Олимпийских Игр. Мотивация спортивного волонтерства многообразна и сложна, каждый доброволец руководствуется рядом индивидуальных стремлений и желаний, которые могут носить как эгоистический и альтруистический, так и амбивалентный характер.

Добровольчество, которое классически воспринимается, как проявление альтруизма может по сути своей быть мотивировано эгоистическими побуждениями, стремлением удовлетворить собственные нужды и потребности. Особенно чётко данную тенденцию можно проследить в спортивном волонтерстве при организации и проведении масштабных спортивных мероприятий международного уровня, когда имеется возможность проследить то, как мотивируют волонтеров организационные комитеты и провести соответствующие опросы.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 05.03.2015).
2. Федеральный Закон от 11.08.1995 N135-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О Благотворительной деятельности и благотворительных организациях» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162618/ (дата обращения: 15.03.2014).
3. Нежина Т.Г., Петухова К.А., Четкина Н.И., Миндарова И.С. Мотивация участия молодежи в волонтерском движении // Вопросы государственного и муниципального управления. 2014. № 3. URL: <http://ecsocman.hse.ru.pdf> (дата обращения: 14.03.2015).
4. Положение о программе мотивации, признания и поощрения волонтеров «Казань 2013» URL: https://kazan2013.com/assets/volunteer_motivation_programme-8f481a4638b1808f9f4ba8c917651a7f.pdf (дата обращения: 14.03.2015).
5. Dolnicar S., Randle M. What motivates which volunteers? Psychographic heterogeneity among Volunteers in Australia. // *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2007. № 18(2). P. 135-155. URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1391&context=commpapers> (дата обращения: 15.03.2014).
6. Центр развития волонтерства города Сочи. Volunteer Sochi. URL: <http://volunteersochi.ru/ya-gorodskoy-volonter.html> (дата обращения: 15.03.2014).
7. Логинова Н.В. Добровольчество как социальное явление: опыт презентации концептуального словаря. // *Политическая лингвистика*. 2012. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolchestvo-kak-sotsialnoe-yavlenie-opyt-prezentatsii-kontseptualnogo-slovary> (дата обращения: 15.03.2014).
8. *Stürmer S. Sozialpsychologie*. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München. 2009.
9. Moreno A.B. The evolution of volunteers at the Olympic Games // *Volunteers, Global Society and the Olympic Movement. Papers of the Symposium held in Lausanne*. 1999. URL: <http://olympicstudies.uab.es/volunteers/moreno.html#eight> (дата обращения: 13.03.2014).

ТЕКСТОВЫЕ МАРКЕРЫ ПРАВДИВЫХ И ЛОЖНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СООБЩЕНИЙ

О.В. Терентьева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: ovterenteva@mail.ru

Статья посвящена маркерам правдивой и ложной информации, передаваемой коммуникатором. Представлен обзор методов психологического текстового анализа. Автор выдвигает собственное предположение, а также приводит мнения англоязычных авторов о признаках ложного текстового сообщения. Утверждается, что на основе психологического анализа текста возможно диагностировать личность. Кроме того, текст позволяет выявлять, какую информацию – правдивую или ложную – передает человек.

Ключевые слова: психологический анализ текста, языковой стиль общения, ложное и правдивое сообщение.

THE TEXT MARKERS OF TRUE AND LYING INTERCOMMUNICATION

O.V. Terenteva

The article is devoted to certain markers of lying and true information transmitted by a communicator. The article reviews methods of the psychological text analysis. The author puts forward her own assumption and summarizes the English-speaking authors' research in the markers of lying text intercommunication. The author concludes that there is feasibility of diagnosing of a person with the psychological text analysis. In addition, the text allows to detect what information (true or false) is transmitted by a person.

Key words: text analysis, language style of communication, lying and true intercommunication.

Общение является частным случаем межличностного взаимодействия. При этом в процессе коммуникации может передаваться как преднамеренно искаженная (ложная) информация, так и правдивая. Учитывать данный аспект общения особенно важно при анализе информации, предоставляемой участниками следственных действий (свидетелями, подозреваемыми, потерпевшими) и претендентами на вакантное место сотрудника компании при собеседовании. При этом передача информации может осуществляться как устно, так и письменно в виде текста.

Возникает вопрос – возможно ли диагностировать личность по тексту, если понимать текст как коммуникативное сообщение? Какую информацию несет коммуникатор: правдивую или ложную?

Существует большое количество подходов к анализу текста с целью психологической диагностики личности.

Розенбаум Б. и Зонне Х. [1] выделяют следующие виды анализа текста: тематический анализ, нарративный анализ, речеартикуляционный анализ, дискурсивный анализ.

Меел М. [2] проводит классификацию стратегий количественного текстового анализа по следующим показателям: цели, подходу, широте охвата, фокусировке.

По цели выделяют репрезентативные и инструментальные направления. Репрезентативный текстовый анализ сосредоточен на определении явного содержания текста. Инструментальный анализ фокусируется, главным образом, на скрытом содержании, анализируя встречаемость определенного набора тем (например, враждебность, тревожность, потребность в силе). Его цель – понять психологическую подоплеку авторского сообщения.

По подходам различают тематический и семантический текстовый анализ. Эта классификация основана на идентификации тем и моделировании связей между ними. Тематический текстовый анализ картирует событие как набор концептов в тексте. Вплоть до 80-х годов текстовый анализ был тематическим по природе.

Семантический текстовый анализ определяет характер связей между темами. Этот метод направлен на определение семантической структуры предложения, включающей семантические узлы и семантические отношения «субъект – действие – объект».

Направления текстового анализа различаются также по своей широте. Некоторые направления фокусируются на определении специфических лингвистических особенностей, например, на преобладании эмоциональных или когнитивных слов. Другие направления изучают широкий лингвистический профиль текста.

Четвертое отличие стратегий текстового анализа касается того, на чем фокусируется метод: отвечает на вопрос «Что личность говорит?» или на вопрос «Как личность говорит это?».

О.В. Митина совместно с А.С. Евдокименко [3] расширили систематизацию направлений и выделили следующие основные подходы: контент-анализ; дискурс-анализ; экспертная оценка текста; нарративный анализ; фоносемантический анализ; морфологический анализ; интент-анализ; графематический анализ; синтаксический анализ; семантический анализ. Кратко их рассмотрим.

Дискурс-анализ представляет собой совокупность методик интерпретации высказываний или текстов как продуктов речевой деятельности в конкретных общественно-политических или культурно-исторических условиях.

Нарративный анализ основан на обобщении прошлого опыта путем соотнесения последовательности реальных событий в жизни и слов в предложении. Он дает возможность осуществлять количественную текстовую оценку.

Интеннт-анализ реконструирует авторскую интенцию по его тексту с опорой на текст как единицу анализа.

Метод фоносемантического анализа текста заключается в оценке звучания анализируемой единицы. Представляет собой сопоставление сочетаний в конкретном тексте фонем с их стандартизированными оценками по нескольким шкалам.

Экспертная оценка текста представляет собой группу методов, в которую входят согласно А.А. Леонтьеву следующие виды анализа текста:

- автороведческая экспертиза – установление авторства текста или выявление признаков вероятного автора (возраст, пол, национальность, место проживания, место рождения, уровень образования и др.);
- установление временных признаков автора текста (например, эмоциональное состояние);
- установление условий создания исследуемого текста (в том числе экспертиза аутентичности записей при интервью);
- установление определенных признаков (например, оскорбление, призыв и т.д.).

Вышеперечисленные экспертные оценки осуществляются с помощью комплекса методик: методики свободного ассоциативного эксперимента, методики перефразирования текста, методики семантического шкалирования, методики предикативного анализа текста.

Графематический анализ направлен на разбивку текста на определенные категории (слова, разделители), выделение устойчивых оборотов, фамилий, имен, отчеств, даты, выделение предложений из входного текста абзацев, заголовков, примечаний.

Морфологический анализ – метод, направленный на определение таких показателей, как морфологическая часть речи, лемма.

При синтаксическом анализе последовательность лексем языка сопоставляется с формальной грамматикой текста. Результат анализа представляется в виде дерева зависимостей.

Подробнее остановимся на методе контент-анализа. Как известно, этот подход является самым распространенным и имеет множество вариаций. Контент-анализ представляет собой формализованный способ исследования, заключающийся в выявлении закономерностей частотного распределения смысловых единиц в тексте. Главная предпосылка контент-анализа – это выяснение того, что считать. Существует несколько типов единиц, используемых для анализа [4]:

- «физические» единицы – сущности с четко очерченными физическими, геометрическими или временными границами, например, экземпляры книги, номера газет и т.п.;
- структурно-семиотические единицы – лексика языка (слова и их эквиваленты) и грамматические показатели;
- понятийно-тематические единицы – значимые понятия, темы, проблемы;
- референциальные и квазиреференциальные единицы – обозначения реальных личностей (как современных, так и исторических деятелей), событий, городов, стран, организаций;
- пропозициональные единицы и оценки – высказывания, в основе которых лежат пропозиции – описания конкретных положений дел (ситуаций) безотносительно к их модальности;
- макроструктурные единицы – сложные понятийные конструкции человеческих представлений о мире, они носят характер сценариев и описывают стереотипные модели развития;
- единицы, представляющие результаты концептуальных операций – метафоры, примеры и аналогии.

Таким образом, наличие разнообразных методов анализа текста позволяет использовать его для проведения психологической диагностики личности. Однако возможно ли определить, какую информацию – правдивую или ложную – передает в тексте коммуникатор?

Предполагаем, что коммуникативный обман показывает сложность структуры предложения. По нашему мнению, чем сложнее построение предложения, тем больше времени необходимо для того, чтобы его сформулировать. Это требует определенных временных и интеллектуальных затрат. Даже если искаженная информация была продумана заранее, ее сложнее удержать в памяти, чем правдивую, поскольку она отсутствует в виде эмоционального опыта. Поэтому повышенный удельный вес сложных составных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), а также простых распространенных в тексте, по нашему мнению, является маркером правдивого сообщения, в то время как доля простых предложений – ложного.

В англоязычной литературе также ведутся исследования на данную тему, и к основным критериями ложного сообщения на английском языке относят [5]:

- меньший удельный вес ссылок на себя (использование местоимений «я», «себя», «мой» в различных формах);
- повышенная доля слов, выражающих негативные эмоции;
- меньший удельный вес маркеров когнитивной сложности;
- повышенный процент глаголов движения.

Рассмотрим эти четыре маркера подробнее.

Слова-ссылки на себя. По мнению Кнаппа М., Харта Р., Денниса Х. [6] использование первого лица единственного числа провозглашает собственную принадлежность к тому, что заявляется. Использование ссылок на себя показывает, что люди в настоящее время честны сами с собой. По мнению Дьюлани Э., Кнаппа М., Меграбяна А. [6, 7, 8] небольшой удельный вес таких слов в ложных сообщениях отражает процесс диссоциации авторов от ложной информации, потому что обманчивые истории не отражают их истинное отношение или опыт.

Слова, выражающие негативные эмоции. Повышенное использование негативных слов приводит к чувству вины и, как следствие, к напряжению, которое выливается в негативные эмоции [5].

Степень когнитивной сложности. По психометрическим и психологическим показателям выделяют содержательные и функциональные (служебные) слова. К содержательным словам относят существительные, глаголы, прилагательные и наречия. Они содержат смысл коммуникации.

Функциональные слова (местоимения, артикли, предлоги, союзы и модальные глаголы) соединяют содержательные слова в высказывании. Но это не единственная их функция. Это отсылочные слова, которые имеют колоссальное социологическое и психологическое значение.

С психологической точки зрения функциональные слова показывают, как люди общаются, в то время как содержательные – что они говорят. Именно служебные слова выступают маркерами когнитивной сложности. К ним относят квантификаторы («всегда», «никогда», «всякий»/ «иногда», «некоторый» и др.), слова оценки истинности («однозначно»/ «возможно», «не исключено, что», др.), дифференциаторы рассмотрения ситуации («с одной стороны ... с другой стороны» и т.п.), эксклюзивные слова («кроме», «за исключением», «но», «без» и др.).

По мнению ряда американских ученых (Ньюман М., Пеннебейкер Дж. и др.) [5] создание вымышленной истории является очень сложной познавательной задачей. Добавление информации о том, чего не было, может потребовать дополнительных ресурсов, которыми средний человек не обладает.

Глаголы движения («идти», «ходить», «двигаться» и др.). Они обеспечивают более простое, конкретное описание доступными словами, чем оценочные слова и мнения (например, «думать», «верить») [5]. Простые действия легче соединить вместе в логичный рассказ, который находится в процессе сочинения. Исследования выявили отрицательную зависимость между мерой когнитивной сложности и использованием глаголов движения [5].

Таким образом, степень сложности структуры предложения, выдвинутую нами в качестве маркера преднамеренно искаженной информации, также можно отнести к показателю когнитивной сложности.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, на основе текста диагностировать личность возможно, о чем говорит большое разнообразие существующих подходов.

Во-вторых, текст позволяет выявлять, как ведет себя человек в процессе коммуникации (говорит правду или передает заведомо искаженную информацию). Главным показателем ложного сообщения можно считать меру когнитивной сложности, маркерами которой являются слова-квантификаторы, дифференциаторы, слова оценки истинности, эксклюзивные слова, глаголы движения, сложность структуры предложения.

В широком смысле, люди, говорящие правду, и лжецы общаются качественно различными языковыми стилями. Те, кто обманывает, идентифицируются не по тому, что они говорят, а по тому, как они говорят.

Данное исследование предполагается продолжить в рамках экспериментальной проверки показателей ложного и правдивого текстового сообщения на русском языке.

Библиографический список

1. Rosenbaum B., Sonne H. The Language of Psychosis. New York: New York University Press, 1986.
2. Mehl Matthias R. Quantitative Text Analysis // Handbook of multimethod measurement in psychology. 2006. pp. 141-156.
3. Митина О.В., Евдокименко А.С. Методы анализа текста: методологические основания и программная реализация // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология», вып. 11. № 40. 2010. С. 29-38.
4. Паршин П.Б. Контент-анализ// Онлайн Энциклопедия. URL: <http://encyclopaedia.big.ru> (дата обращения 15.03.2014)
5. Newman Matthew L., Pennebaker James W., Berry Diane S., Richards Jane M. Lying Words: Predicting Deception From Linguistic Styles // PSPB. Vol. 29. No. 5, May 2003. pp. 665-675.
6. Knapp M.L., Hart R.P., & Dennis H.S. An exploration of deception as a communication construct. Human Communication Research. 1. 1974. pp. 15-29.
7. Dulaney E.F. Changes in language behavior as a function of veracity. Human Communication Research. 9. 1982. pp. 75-82.
8. Mehrabian A. Nonverbal betrayal of feeling. Journal of Experimental Research in Personality. 5. 1971. pp. 64-73.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Р.М. Шамионов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: shamionov@mail.ru

В статье ставится проблема соотношения личности и субъекта в социальной психологии. Отмечается недостаточность исследований группового субъекта и неясность социально-психологического определения субъекта.

Ключевые слова: личность, субъект, субъектность.

THE PROBLEM OF THE PERSON AND THE SUBJECT OF SOCIAL PSYCHOLOGY

R.M. Shamionov

The article raises the problem of the relation of personality and the subject of social psychology. Notes the paucity of research and uncertainty of the subject group socio-psychological definition of the subject

Key words: personality, subject, subjectivity.

Проблема личности и субъекта в социальной психологии разрабатывается в течение длительного времени с разной степенью интенсивности. В данном сообщении мы ограничимся лишь несколькими ее аспектами.

Необходимо отметить, что личность и субъект в социальной психологии рассматриваются, прежде всего, с позиции принадлежности к социальному сообществу. Однако, в отличие от личности, субъект может рассматриваться не только как отдельный представитель той или иной группы (например, как субъект совместной деятельности), но и сама группа может представлять собой субъект (например, деятельности).

А.Л. Журавлев отмечает, что часто понятия «групповой субъект» и «коллективный субъект» принимаются как тождественные, при этом отсутствует четкое толкование и того, и другого [1].

Вместе с тем, имеются и трудности в четком разведении понятий «личность» и «субъект». Субъект не сводится к общественным отношениям (к личности), но реализуется именно в них. Вместе с тем, личность обязательно обладает субъектностью (иначе она не могла бы реализовать свою сущность). Согласно К.А. Абульхановой-Славской не обладание формами субъективного делает индивида личностью, а

объективно общественно обусловленное и самостоятельное использование своих субъективных возможностей и способностей превращает его в субъекта определенного отношения [2]. Применительно к соотношению «личность-субъект» Е.А. Сергиенко отмечает сохраняющуюся их недифференцированность; тем не менее, метафорически заключает, что личность – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития (Сергиенко, 2008). В соответствии с этим, бытие личности – всегда и бытие субъекта; они не отделимы друг от друга, поскольку как само общественно-историческое развитие, так и онтогенез «запрограммированы» на то, чтобы человек в процессе социализации приобрел не только личностность, но и субъектность. Поэтому и свойства личности и субъекта настолько переплетены, что не могут существовать вне контекста друг друга. Это определяет поведение их носителя – человека в системе различных видов отношений, деятельности, самосознания. Отсюда следует и необходимость анализа социально-психологических явлений вообще и социализации личности, в частности, с позиций субъектного подхода.

Остановимся и на вопросе об участии личности в своем становлении, в чем, собственно, выражается ее субъектность. Прежде всего, необходимо отметить, что личность изначально активна в своем становлении. В работах А.В. Брушлинского отмечается активная роль социализируемого индивида. Это положение стало отправным в исследованиях социализации личности последних десятилетий. При этом уровень активности, находится в соотношении с характером развития, степенью обогащения культурным, ценностно-мировоззренческим содержанием, формированием свойств личности, а также, как подчеркивает К.А. Абульханова-Славская, воспитанием, самовоспитанием, совершенствованием [2]. Эта соотнесенность активности становится узловым моментом для двух взаимосвязанных процессов – самого становления личности и ее реализации (самореализации), осуществления, объективирования в системе отношений, деятельности. Личность как субъект своей (хотя возможна и ориентация на другого, и в этом случае она становится субъектом социализации другого и даже может стать агентом социализации целой группы других) социализации предполагает обращение к себе как объекту. Однако такое «обращение» предполагает соотнесение с социальным миром и его значениями (нормы, установки, роли, «здравый смысл» и пр.), которые также выступают в роли объектов (они и являются, как правило, опосредующими звеньями между взаимодействующими в социализации субъектами); все эти объекты приобретают свойство *инстанционности* и различные формы соотнесенности между ними становятся движителями социализации. Именно отражение внешних инстанций, их действие «через внутренние условия» (по С.Л. Рубинштейну) становится отправным для реализации *отношений* между ними.

Кроме того, представляется важным и то, что осуществление активности в становлении личности происходит благодаря последовательной реализации бытия человека в различных ипостасях. Речь идет о тех бытийных пространствах, в которых происходит и присвоение социальной информации, и формирование личного опыта, и отношения к внешним объектам и субъектам. Поскольку личность представляется как самоорганизующаяся система, она устанавливает различные отношения с окружающим миром на основе внутренней интеграции. Эти отношения задают ориентиры, но не саму активность, которая исходит из субъектности личности. Иначе говоря, явления, порождающие активность и активность, направленная на реализацию бытия – суть целостной циклической системы, в которой ведущую роль играет личность человека. Поэтому наиболее важным обстоятельством в обозначенном ракурсе является поиск и установление смысло-жизненных ориентаций, которые становятся для личности чем-то вроде надбытийных и объективируются в конкретных пространствах бытия. В свою очередь, бытие является источником и новых потребностей, и той инстанцией личности, в которой объективируются ее сущностные характеристики; какова бы ни была внешняя по отношению к личности ситуация, она не становится детерминирующей что-либо в ней, пока не становится бытийной, т.е. переживаемой ею.

Нам представляется необходимым анализ становления личности в процессе жизненного пути с учетом меняющейся субъектной позиции. По сути именно личность задает эти изменения, она ориентирует, направляет активность на различные преобразования действительности и самой себя и тем самым играет существенную роль в активно-преобразующей деятельности, имеющей важное значение для всей системы отношений. Жизнь человека как *история личности*, отмечал Б.Г. Ананьев, складывается из многих систем общественных отношений в определенных обстоятельствах, из многих поступков и действий самого человека, превращающихся в новые *обстоятельства жизни*. Человек становится таким, каким его делает жизнь в определенных обстоятельствах, в формировании которых *он сам участвовал* [3]. Иначе говоря, создание условий (обстоятельств жизни) самой личностью становится важным условием ее становления.

Наконец, еще один вопрос в данном контексте требует обозначения. В процессе социализации личности она вступает в различные отношения с окружающими людьми и группами (общностями). Личность – это субъект, способный сознательно относиться к окружающему, т.е. сознавать свое отношение, и, прежде всего, свои общественные связи, – считает В.Н. Мясищев [4, с. 189]. Таким образом, как субъект личность устанавливает отношения с социальным миром (к социальному миру) и в немалой степени преобразует себя саму, расширяя поле своих отношений

и изменяя их. В этом смысле личность одновременно обладает характеристиками и субъекта, и объекта, которые тем не менее актуализируются не одновременно. Становление субъектности как *деятельного отношения* к себе, другим, миру происходит в процессе события с другими.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л. Большие социальные группы как субъекты: возможности исследования // Личность и бытие: Субъектный подход // Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского. Редколлегия: Журавлев А.Л., Знаков В.В., Рябикина З.И. 2008. С. 312-315.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 220 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 180 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 2004. 460 с.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ПРАВОПОСЛУШНОГО И ПРАВОНАРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМся СОЦИУМЕ

УДК 159.923:34

РОЛЬ САМООГРАНИЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КРИМИНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

К.В. Болотина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: borisovskaya-k@mail.ru

В статье рассматривается проблема дефицита самоограничения как фактор криминализации личности. Проблемы девиантности, приводящие к криминализации рассмотрены и представлены с точки зрения различных исследователей. Представлены «внешние» и «внутренние» регуляторы социального поведения. В связи с недостатком исследований по данной проблематике, который, возможно, связан с отсутствием надежных методов изучения, делается вывод о необходимости создания новых методов или модифицирования существующих методик, раскрывающих глубинные причины социальных позиций личности, ведущих его к тем или иным действиям.

Ключевые слова: самоограничение, криминализация, саморегуляция, социальное поведение, преступное поведение, отклоняющееся поведение, свобода личности.

THE ROLE OF SELF-RESTRAINT IN THE FORMATION OF THE CRIMINALIZATION OF THE INDIVIDUAL

K.V. Borisovskaya

The article discusses the problem of shortage of self-restraint as a factor in the criminalization of the individual. Problems of deviance, leading eventually. to criminalization presented and discussed in terms of the different researchers. Presents "external" and "internal" regulators of social behavior. Due to the lack of research on this issue, which is probably related to the lack of reliable methods for the study concludes the need for new methods or modification of existing techniques, revealing the underlying causes of the social position of the person, leading him to this or that action.

Key words: self-restraint, criminalization, self-control, social behavior, criminal behavior, deviant behavior, personal freedom.

Проблема самоограничения личности недостаточно разработана в существующей психологической литературе и на сегодняшний день остается малоизученной. Повышение роли человеческого фактора и возрастания значения всех проблем, связанных с поведением человека на современном этапе, предопределяет актуальность исследований особых

состояний личности, сложным образом опосредующих связь личности и внешней среды, предшествующих ее реальному поведению. В условиях обновления общества социально-психологический анализ самоограничения как регулятора поведения человека является весьма актуальной проблемой. В дальнейшем исследовании мы будем рассматривать проблему самоограничения личности с точки зрения теорий девиантности, поскольку, мы предполагаем, что именно недостаточная степень самоограничения является одной из причин отклоняющегося поведения подростков и молодежи, что приводит к криминализации личности.

Криминализация общества, преступное поведение, личность преступника являются объектом широкого научного исследования, что отражено в различных статьях, монографиях, сборниках научных статей. Анализ механизма криминализации проводился в рамках многих наук: социальной философии, социологии, психологии, патопсихологии, психиатрии, антропологии, криминологии.

Изучение криминализации представлено в ряде научных подходов. Проблемы девиантности, приводящей, в конечном счете, к криминализации, были развиты в трудах Ч. Кули, У Томаса, Дж. Мида и более поздних исследователей, в частности И. Гофмана, Г. Блумера.

Среди наиболее известных отечественных исследователей необходимо отметить Г.А. Аванесова, Ю.А. Агафонова, Ю.М. Антоняна, М.М. Бабаева, С.Е. Вицина, Я.И. Гилинского, А.И. Долгову, В.Н. Кудрявцева, Г.М. Миньковского, А.Н. Харитонову, А.М. Яковлева, изучавших различные аспекты криминализации общества.

Трудами этих и других ученых разработаны теоретические основы российской криминализации, создана ее самостоятельная научная концепция.

Единая научная теория криминализации, которая бы учитывала и структуру детерминации преступного поведения, и формы социетальной реакции на преступность, и социально-психологические и социокультурные факторы личностной криминализации, на данный момент пока недостаточно разработана. Следует отметить, что до настоящего момента еще слабо освещены причины и факторы распространения различных видов криминализации в условиях современного российского общества. Мало изучены механизмы криминализации и способы их регуляции [1].

Недостаток исследований, посвященных данной проблематике, видимо, связан с отсутствием надежных методов изучения социальных позиций, диспозиций, обеспечивающих развитие и становление личности в обществе. Такая ситуация вызывает необходимость создания новых методов или модифицирования существующих методик, раскрывающих глубинные причины социальных позиций личности, ведущих его к тем или

иным поступкам и действиям, выявляющие степень самоограничения и возможности собственного контроля.

Социальное поведение протекает в сложной социальной среде, определяется действием многочисленных факторов. Кроме того, регуляторы социального поведения личности могут быть представлены как «внешние» – социальные или «внутренние» – психологические. Правда, такое деление достаточно условно, поскольку, например, социальные ценности, роли, нормы в процессе социализации интериоризируются индивидом и становятся «внутренними» регуляторами его поведения. При этом мы можем говорить о них уже как о саморегуляторах [2].

Человек в процессе социализации усваивает социальные ценности, постепенно эти ценности перерастают в личностные ценности, тем самым человек регулирует свое поведение в обществе, адаптируется к нему, это стимулирует к самоограничению.

Вообще феномен «самоограничение» является понятием, отражающим внутреннюю психологическую особенность человека, человек сам добровольно отказывается от чего-либо. Но большое влияние на выбор человека оказывают внешние факторы. Таким образом, самоограничение является следствием системного воздействия внешних и внутренних факторов жизни индивида. Активность личности является главным условием самоограничения. Однако она подвержена воздействию со стороны самого индивида в результате процесса саморегуляции, реализующего самоограничение. В этом и состоит суть проблемы самоограничения

Принцип самоограничения является руководящим в выборе своего жизненного пути. Возможность поступать в соответствии со своими доминирующими мотивами и ценностными ориентациями называется в психологии свободой личности. Свобода – это, в первую очередь, право на выбор ценностей и взаимоотношений [2].

Свобода человека в юридическом смысле предполагает возможность самостоятельно избирать один из вариантов дозволенного в рамках норм поведения. Ради порядка люди жертвуют частью своей свободы, независимости, ведут себя не так, как им вздумается, а так, как дозволено. Порядок, регулируя социальное поведение, оставляет достаточную свободу человеку [3].

Таким образом, можно говорить о тесной взаимосвязи самоограничения и свободы личности. Принцип самоограничения не может рассматриваться в отрыве от свободы личности. С психологической позиции быть свободным – это значит иметь себя в настоящем и будущем, планировать будущее, преодолевать препятствия на пути к достижению цели, уметь делать выбор [4].

Проблему свободы и самоограничения можно рассматривать с позиций таких авторов, как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, К. Роджерс и др.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, заключаем, что проблема самоограничения является личностной внутренней проблемой, но рассматривать эту проблему личности вне ее связи с конкретным социальным окружением абсолютно бессмысленно и недопустимо. Низкую степень самоограничения можно рассматривать как одну из важнейших проблем человека. Обобщая результаты многочисленных исследований отечественных и зарубежных авторов, Л.С. Выготский писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте» [5].

Подростки и молодежь эмоциональны, обидчивы, сила воли у них недостаточно развита, что при неблагоприятных условиях может привести к несдержанности, неуравновешенности, к немотивированным поступкам. Самоограничение проявляется в единстве внешних факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутренних – индивидуальных возможностях личности.

Библиографический список

1. Левченко В.Ю. Концептуализация криминализации как социального явления // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №1. С. 218-222.
2. Мельникова О.А., Пантелеев А.Ф. Образ жизни и проблема самоограничения личности // Здоровый образ жизни для всех возрастов / Под редакцией доктора социологических наук, профессора М.Э. Елютиной. Саратов: Издательский центр «Наука», 2007. С. 163-167.
3. Воеводин Л.Д. Юридический статус личности в России. М.: Издательство МГУ, Избирательская группа ИНФРА*М-НОРМА, 1997. 304 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. Психологический журнал. 2000. Т. 21. №1. С. 44-52.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. СПб.: Речь, 1991. 391 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА
ПСИХОЛОГИИ СГУ)**

О.М. Гуменская, А.Т. Буданова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: goumenskaya@gmail.com, a.budanova97@yandex.ru

Статья посвящена изучению социально-психологической адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе. Адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Ее следует рассматривать как разноплановый процесс вхождения личности в образовательную среду, а так же как приспособление к условиям студенческой жизни. Адаптация включает в себя множество сфер студенческой жизни.

Ключевые слова: адаптация, студент, условия, сфера.

**SOCIALLY AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FRESHMEN
TO TRAINING CONDITIONS IN HIGH SCHOOL (THE STUDY
OF FIRST-YEAR STUDENTS OF DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY,
SARATOV STATE UNIVERSITY)**

O.M. Goumenskaya, A.T. Budanova

The article is devoted to the study of social and psychological adaptation of first-year students to training conditions in high school. Adaptation of the individual student's learning – is a complex, lengthy and sometimes sharp and painful process. It should be regarded as a versatile personality in the process of entering the educational environment as well as an adaptation to the conditions of student life. Adaptation involves many areas of student life.

Key words: Adaptation, student, conditions, purview.

В психологической литературе до сих пор не существует единого подхода к вопросу адаптации. Адаптация выделяется и как условие, и как процесс. Заслуга постановки собственно проблемы адаптации студенчества принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. Студенческий возраст рассматривается как период сложнейшего структурирования интеллекта [1].

Социально-психологическая адаптация студентов первого курса отличается высокой степенью актуальности, поскольку этот период жизни человека относится к начальному этапу профессионализации, и от того как студент пройдет через данный этап зависит многое: от психологического

здоровья и результативности обучения, до становления студента как специалиста.

Адаптация в узком, социально-психологическом, значении рассматривается как взаимоотношения личности с малой группой, чаще всего – производственной или студенческой. То есть, с точки зрения социальной психологии, процесс адаптации понимается как процесс вхождения личности в малую группу, усвоение ею сложившихся норм, отношений, занятие определенного места в структуре отношений между ее членами [2]. Кроме того, в адаптационный процесс студента входит приспособление к новым условиям: смена места жительства (у иногородних студентов), изменившийся ритм жизни, большая степень самообразования и т.д.

Цель работы: Рассмотреть протекание социально-психологической адаптации первокурсников в течение 1 семестра (на примере студентов факультета психологии СГУ имени Чернышевского)

Задачи:

1. Эмпирически исследовать особенности социально-психологической адаптации первокурсников в течение первого семестра;
2. Разработать рекомендации с целью повышения эффективности социально-психологической адаптации первокурсников.

В начале 2 семестра с целью определения протекания социально-психологической адаптации первокурсников факультета психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского в течение 1 полугодия мы провели разработанный нами опросник «Муки и радости первокурсника».

Адаптация студентов рассматривалась в диапазоне 5 аспектов (сфер студенческой жизни): организация учебных занятий, взаимоотношение с преподавателями, взаимоотношение с однокурсниками, общественная жизнь, трудности самоорганизации в студенческой жизни.

В опросе приняли участие 36 студентов из 40, что составило 88% от общего числа обучающихся на первом курсе факультета психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Сфера «Социально-психологическая адаптация к процессу учебы» в опросе была представлена следующими парами высказываний.

Табл. 1. Блок «Социально-психологическая адаптация к процессу учебы» опросника «Муки и радости первокурсника» О.М. Гуменской и А.Т. Будановой

Высказывания	(+)	Высказывания	(-)
А1. Школьные знания пригодились для понимания новых учебных предметов.	28/ 70%	Не могу опереться на школьные знания.	8/ 20%

А2. Легко переношу режим академических "пар" (1,5 ч.).	28/ 70%	Трудно выдерживать 1,5 ч. на занятии по одному предмету.	9/ 22,5%
А3. Расписание занятий меня вполне устраивает.	13/ 32,5%	Учебные занятия распределены неравномерно по дням недели.	22/ 55%
А4. Учебные аудитории удобны для занятий.	31/ 77,5%	Помещения классных комнат в школе меня устраивали больше чем аудитории в вузе.	5/ 12,5%
А5. Новые профессионально-значимые предметы воспринимаю легко.	30/ 75%	Новые профессионально-значимые предметы даются мне с трудом.	6/ 15%
А6. Мне нравится выступать на семинарах.	19/ 47,5%	Выступления на семинарах вызывают у меня затруднения.	16/ 40%

Выделяется своими отрицательными показателями шкала А3. Это говорит о том, что переход от школьного расписания, с характерным для него постоянством, к вузовскому, для которого присуще хаотичное распределение занятий, является менее удобным и комфортным для большинства студентов.

Смена классных комнат на аудитории не вызвала дискомфорта у 86% опрошенных. Однако, четверти первокурсников тяжело выдерживать увеличившуюся продолжительность одного занятия.

Полученные в школьные годы знания оказались полезны для понимания новых дисциплин для большинства студентов. Постигание этих дисциплин не стало преградой обучению потенциальных психологов. Только 16,5% ответили, что новые профессионально-значимые предметы даются им с трудом.

Стоит так же отметить, что у 16 из 36 студентов выступления на семинарах вызывают затруднения. Публичность этой формы проведения занятий, боязнь критики со стороны преподавателя и однокурсников, неуверенность в правильности проделанной работы – все это может стать причиной возникновения подобных трудностей.

Сфера «Взаимодействие с преподавателями» в опросе была представлена следующими парами высказываний.

Табл. 2. Блок «Взаимодействие с преподавателями» опросника «Муки и радости первокурсника» О.М. Гуменской и А.Т. Будановой

Высказывания	(+)	Высказывания	(-)
В1. Я легко могу задать вопрос преподавателю на занятии.	23/ 57,5%	Я часто не решаюсь обратиться с вопросом к преподавателю на занятии.	12/ 30%

В2. Я успеваю записывать лекции за преподавателями.	29/ 72,5%	При написании лекции часто не успеваю за речью преподавателя.	7/ 17,5%
В3. Академический язык, как правило, мне понятен.	32/ 80%	Академический язык воспринимаю с трудом.	3/ 7,5%
В4. Я могу обратиться за советом к преподавателю вне занятий.	30/ 75%	Я не решаюсь после занятия обратиться за разъяснением учебного материала к преподавателю.	6/ 15%
В5. Я думаю, что преподаватели, в основном, относятся ко мне положительно.	29/ 72,5%	Мне кажется, что не всем преподавателям я нравлюсь.	6/ 15%
В6. В основном мне интересно слушать преподавателей на лекциях.	23/ 57,5%	Содержание лекций не всегда мне интересно.	13/ 32,5%

Показатели дезадаптивности в данной сфере в большинстве своем не высоки. В контексте дезадаптивности выделяются шкалы В1 и В6. Часть студентов проявляет нерешительность во время занятия и не могут обратиться с вопросом к преподавателю. Еще часть студентов признается, что им не всегда интересно слушать преподавателей на лекциях. Причины неудовлетворенности взаимодействием студентов с преподавателями требуют дополнительного дифференциально-психологического изучения.

Шкалы В2 и В3 показывают, что при восприятии речи преподавателя, а так же при понимании академического языка у большинства студентов не возникает проблем. Переход к большому объему написания конспектов является трудностью для семи человек из 36, и только три признались, что не испытывают трудности в понимании терминов, которые употребляют преподаватели.

В большинстве своем, студенты не испытывают неудобства в взаимодействии с преподавателями. Об этом свидетельствуют шкалы В4 и В5.

Сфера «Знакомство и взаимодействие с однокурсниками» в опросе была представлена следующими парами высказываний:

Табл. 3. Блок «Знакомство и взаимодействие с однокурсниками» опросника «Муки и радости первокурсника» О.М. Гуменской и А.Т. Будановой

Высказывания	(+)	Высказывания	(-)
С1. Мне комфортно в группе, я легко нахожу общий язык с однокурсниками.	33/ 82,5%	Мне трудно находить общий язык с некоторыми однокурсниками.	2/ 5%

С2. Я активен в группе и часто беру инициативу на себя.	18/ 45%	В группе я стараюсь не выделяться.	18/ 45%
С3. Мы часто обсуждаем с однокурсниками интересные мне темы.	22/ 55%	Темы, которые обсуждают однокурсники мне не всегда интересны.	14/ 35%
С4. Среди однокурсников у меня появились друзья.	34/ 85%	Я общаюсь с однокурсниками, но друзей у меня пока нет.	2/ 5%
С5. Я провожу время с однокурсниками и после занятий.	24/60%	Моё общение с однокурсниками ограничивается времяпрепровождением в вузе.	11/ 27,5 %
С6. Я всегда могу обратиться за помощью к однокурсникам	34/ 85%	Мне сложно обращаться за помощью к однокурсникам.	1/ 2,5%

Психологического климат курса позволяет подавляющему большинству студентов чувствовать себя комфортно среди однокурсников, что видно по первой шкале гистограммы. Высоким процентом положительных показателей выделяются так же шкалы С4 и С6 – это свидетельствует о том, что многие студенты нашли друзей среди однокурсников, а так же о том, что в плане взаимовыручки и совместной работы большинство не испытывает трудности в обращениях за помощью.

Динамика шкал С3 и С5 уже не столь однозначна. Значительная часть студентов в основном удовлетворена содержанием обсуждаемых тем, а так же их общение не ограничивается временем занятий в вузе. Однако не мала группа и тех, кто не столь заинтересован в обсуждаемых однокурсниками темах и совместном проведении досуга. Это может говорить об отсутствии общих интересов и замкнутости некоторых студентов.

По степени активности студенты равномерно распределились на 2 группы: представители одной группы проявляют большую инициативность, другие же в большинстве своем стараются не выделяться.

Сфера «Отношение и участие в общественной жизни» в опросе была представлена следующими парами высказываний.

Табл. 4. Блок «Отношение и участие в общественной жизни» опросника «Муки и радости первокурсника» О.М. Гуменской и А.Т. Будановой

Высказывания	(+)	Высказывания	(-)
D1. Стараюсь посещать все мероприятия нашего факультета.	12/ 30%	Порой у меня нет желания посещать мероприятия на нашем факультете.	25/ 62,5%

D2. Я не хочу оставаться в стороне при организации и проведении мероприятий нашего факультета.	15/ 37,5%	Я пока не испытываю тяги участвовать в мероприятиях нашего факультета.	20/ 50%
D3. Я считаю, что мои способности могут пригодиться в организации и проведении мероприятий нашего факультета.	20/ 50%	Я пока не могу найти своё место в мероприятиях нашего факультета.	16/ 40%
D4. Если студ. совету требуются волонтеры, я часто вызываюсь добровольцем.	21/ 52,5%	Я, как правило, не предлагаю себя в качестве волонтера.	15/ 37,5%
D5. Я горжусь успехами студентов нашего факультета на мероприятиях СГУ	22/ 55%	Для меня не очень значимы успехи студентов нашего факультета на мероприятиях СГУ.	14/ 35%
D6. Общественная жизнь для меня интереснее учебных занятий.	10/ 25%	Учебные занятия представляют для меня больший интерес, чем общественная жизнь.	23/ 57,5%

Отношение к общественной жизни оказалось довольно неоднозначным. В противовес с учебными занятиями, шкала преобладания интереса к общественной жизни уступает свои позиции. 63% опрошиваемых указали, что учебные занятия представляют для них больший интерес, чем общественная жизнь. Еще 3 студента не смогли ответить на этот вопрос, возможно это связано с тем, что они успевают совмещать данные сферы студенческой жизни.

По шкале D4 мы видим следующее: 58% опрошиваемых готовы предложить свою помощь студ. совету, если таковая понадобится. Однако со шкалами D1 и D2 связанными с участием в мероприятиях и их посещении картина меняется. 66% опрошенных первокурсников иногда не испытывают желание посещать мероприятия факультета, а 20 первокурсников, составляющих 57% (с учетом одного неответившего студента), не стараются принимать участие в них. Тем не менее, шкала D3 показывает, что 20 студентов (55,5% всех опрошиваемых) считают, что их способности могут пригодиться в организации и проведении мероприятий факультета.

Больше половины первокурсников испытывают гордость за успехи студентов своего факультета на мероприятиях вуза.

Сфера «Самоорганизация в рамках внеучебной деятельности и самоподготовки к учебным занятиям» в опросе была представлена следующими высказываниями (студенты выбирали подходящие для себя, если таковые имелись).

Табл. 5. Блок «Самоорганизация в рамках внеучебной деятельности и самоподготовки к учебным занятиям» опросника «Муки и радости первокурсника»
О.М. Гуменской и А.Т. Будановой

1. Смена места проживания создала трудности для ориентации в новом городе.	3/7,5%
2. Бытовые заботы отнимают много времени.	9/22,5%
3. Не хватает времени на отдых и сон.	14/35%
4. Питаюсь не регулярно. Часто ограничиваюсь перекусами и "фаст-фудом".	21/52,5%
5. Трудно рассчитать время на подготовку к занятиям.	11/27,5%

Кроме того, студенты могли дополнить имеющийся список собственными высказываниями.

Трудности, вписанные студентами: «Тактильная чувствительность. Из-за этого приходится переписывать все лекции по азбуке Брайля», «Долгая дорога до университета», «Совмещение учебной деятельности с общественной жизнью», «Доехать вовремя», «Приходится рано вставать», «Сложные предметы».

Наиболее острая проблема среди опрошенных студентов – это проблема питания 52,5%. На втором месте – «Не хватает времени на отдых и сон» – 35%. Третье место – «Трудно рассчитать время на подготовку к занятиям» – 27,5%. Четвертое место – «Бытовые заботы отнимают много времени» – 22,5%. Пятое место – «Смена места проживания создала трудности для ориентации в новом городе» – 7,5%.

Проблема питания для студентов, обучающихся в 12 корпусе СГУ, имеет объективные основания: питание в студенческих столовых по нами не выявленным причинам (не входило в задачи исследования) не устраивает большинство опрошенных студентов, условия приготовления пищи в студенческих общежитиях также не удовлетворяют потребности проживающих в них студентов; возможно большинство студентов не уделяют должного внимания организации своего питания и предпочитают перекусывания и фаст-фуд. К тому же, 22,5% студентов трудно справляться с бытовыми заботами.

Второе и третье место занимают проблемы, касающиеся самоорганизации и распределения времени на занятия и отдых.

Несмотря на то, что только три студента (7,5%) отметили трудности ориентации в новом городе, возможно, остальные иногородние студенты либо не столь активно перемещаются по городу, либо напротив привыкли к частым перемещениям в пространстве.

Трудности, отмеченные отдельными студентами («Тактильная чувствительность. Из-за этого приходится переписывать все лекции по

азбуке Брайля», «Долгая дорога до университета», «Совмещение учебной деятельности с общественной жизнью», «Доехать вовремя», «Приходится рано вставать», «Сложные предметы»), требуют индивидуально-психологического подхода. На основании правила: проблема одного студента может стать проблемой группы, – необходимо на уровне индивидуальной работы или превентивного предвосхищения разрастания проблемы разработать способы разрешения выявленных проблем.

Полученные в данном исследовании результаты были доведены до сведения исследуемых. Кроме того, были сформулированы рекомендации с целью повышения эффективности социально-психологической адаптации первокурсников, а так же анкета для оценки мотивационной направленности абитуриентов при поступлении на факультет психологии СГУ.

Библиографический список

1. Абушенко В.Л. Идентичность. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М., 2001. Т. 1. 490 с.
2. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе. Л., 1985. 210 с.

УДК 159.99

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ПРАВИЛА ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ С ПРЕСТУПНИКАМИ, ЗАХВАТИВШИМИ ЗАЛОЖНИКОВ

А.В. Доброва, Л.С. Стуколова

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия*

E-mail: alesya.xasanova@mail.ru

В данной статье будут раскрыты с психологической точки зрения новые и качественные рекомендации по ведению переговоров с преступниками, захватившими заложников.

Ключевые слова: заложник, переговоры, преступник, эксперт.

SPECIALIZED RULES NEGOTIATING WITH CRIMINALS, HOSTAGE

A.V. Dobrova, L.S. Stykolova

This article will be disclosed from a psychological point of view, new and quality advice on negotiating with criminals, hostage.

Key words: hostage, negotiations, criminal, expert.

В наши дни в связи с нарастающим напряжением в сфере международных отношений актуальными стали вопросы не только борьбы с терроризмом, но и такие объективно значимые факторы, как переговоры.

Их значение и влияние на исход определенных взаимодействий сложно переоценить.

По своей сути переговоры – это способ решить конфликт, придя к таким компромиссам, которые не являются полностью не приемлемыми для сторон.

При ведении переговоров с преступниками главной целью видится сохранение жизни и здоровья лиц, находящихся в заложниках. Таким образом, переговоры дают шанс на достижение поставленной цели.

Безусловно, спецслужбы, базируясь на многолетней практике, выявляют свои определенные методы ведения успешных переговоров.

Итак, во-первых, к участию в переговорах допускаются только квалифицированные опытные специалисты, которые способны выявить подходящие способы для установления контакта с преступником; во-вторых, ведется постоянное согласование действий силовиков и переговорщика; в-третьих, фиксация действий участников переговоров для построения дальнейших мероприятий.

Еще одним немаловажным аспектом ведения переговоров является умение специалиста воздерживаться от двух крайних позиций, а именно безоговорочное согласие со всеми требованиями преступника, а также бескомпромиссный отказ от уступок [1, с. 105].

Любое из вышеуказанных действий может повлечь негативную реакцию преступника и как варрант – гибель заложников, что является недопустимым.

Переговоры нередко сравнимы с искусством, требующим не только определенные знания, но и эстетическое и этическое чувство. При этом сотруднику необходимо выявить мотивы поведения преступника, его личностные качества для дальнейшего построения беседы, итогом которой в идеале станет захват преступника и освобождение заложников.

В связи с этим стоит отметить ряд действенных рекомендаций по тактике ведения переговоров для сотрудников, которые заключаются в обязательном представлении своего звания и полномочий, предупреждении об ответственности за такие действия. Кроме того, важно сохранить уверенный спокойный тон голоса.

Для выяснения личности преступника, его помыслов и мотива, вслед за озвучиванием своих полномочий, стоит задавать именно наводящие вопросы. Необходимо также упомянуть и о том, что преступнику, несмотря на влечение ответственности, не стоит усугублять свою позицию, попытаться склонить к диалогу, а в перспективе и к сотрудничеству. [2, с. 56]

Стоит всегда помнить, что психологическое состояние преступника не позволит легко установить с ним контакт. Его действия могут быть продуманны и заранее спланированы. Однако он может находиться в состоянии алкогольного либо наркотического опьянения, на грани нервного срыва. Данные аспекты стоит учитывать и ни в коем случае не давить на преступника. Иначе он может попросту закрыться и отказаться от переговоров, как минимум. Максимум – пострадают заложники.

Кроме вышеизложенного, важными моментами в ведении переговоров выступают следующие:

- затягивание времени;
- проявление силы [3, с. 117].

Эксперт в сфере ведения переговоров помогает выявить личность преступника, его цели, желания, психологическое состояние, спрогнозировать дальнейший исход событий.

В связи с этим одной из важных тактик является затягивание времени.

В большинстве случаев, затяжные переговоры работают в пользу правоохранительных органов.

Свидетельством этому выступает ряд факторов: а) снижение психологической и эмоциональной напряженности преступника; б) установление более глубокого контакта между преступником и экспертом; в) увеличивается время для разработки стратегии захвата преступника путем применения силовых структур; г) физиологические потребности преступника могут заставить его сдаться.

Тем не менее, не исключены и негативные последствия: а) напротив, эмоциональное напряжение как преступника, так и эксперта возрастет; б) недостаточная эмоциональная устойчивость сотрудника может обернуться провокацией по отношению к преступнику.

Что же касается демонстрации своей силы, то тут следует придерживаться трех правил:

- нельзя недооценивать психологическое, физическое состояние преступника, его боевую готовность;

- стоит воздержаться от попытки призвать его к исправлению, от критики;

- ни в коем случае нельзя прибегать к позиции, когда сотрудник оказывается как бы «под» преступником. Желательно придерживаться одного уровня, либо занять главенствующую позицию.

Более того, эксперты должны отказаться от таких предложений и фраз, как «обмен сотрудников правоохранительных органов на заложников», «передача оружия взамен заложника» [4, с. 213].

При этом нельзя доверять вести переговоры какому-либо иному лицу, а также желательно находиться на дальнем расстоянии от преступника, во избежание опасного с ним контакта.

Исходя из вышеизложенного материала, представляется возможным выявить три основных этапа переговорного процесса.

I. Этап, на котором осуществляется установление контакта с преступником:

- убедиться в наличии заложников;
- определить личностные характеристики преступника.

II. Этап заключается в выявлении сути требований преступника, его мотивов, а также прогнозирование его дальнейших действий, особенно, в отношении заложников.

Здесь реализуются вариации взаимодействия переговорщика с преступником, например, сотрудничество, то есть попытка установить доверительные отношения. Затем может использоваться самораскрытие – озвучивание каких-либо данных эксперта о себе.

Зачастую, должный результат достигается и благодаря тактике уклонения, заключающейся в том, что противозаконные требования преступника не выполняются, однако эксперт, путем затягивания времени и удовлетворения его требований, не противоречащих закону, дает силовикам возможность подготовиться в операции захвата.

Кроме этого, при ведении диалога, сотрудник задает преступнику открытые вопросы, чтобы выявить информацию о замыслах последнего. Например, «В чем вы видите дальнейшее разрешение сложившейся ситуации», «Почему?», «Что вы имеете в виду, говоря о...».

Также благоприятно влияет употребление таких речевых оборотов, как «Вы и сами знаете...», «Да..., но...».

III. Этап проверки достигнутых соглашений и договоренностей.

На заключительном этапе важно поддерживать уверенность преступника на благоприятных для него исход событий. Возможен и вариант того, что сотрудники позволят ему свободно уйти в обмен на сохранение жизни заложникам. Однако, в последствии, он все равно будет задержан.

В завершение всего вышеизложенного стоит еще раз отметить, что переговоры – значительный аспект при задержании преступника.

Библиографический список

1. Андреев Н.В. Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел: Методическое пособие / сост. Вахнина В.В. М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004. 214 с.
2. Горбунов Г.К. Социально-психологические особенности терроризма и их учет в деятельности органов безопасности: ФСБ РФ, 1995. 223 с.
3. Романов В.В. Юридическая психология. М.: Юрайт, 2011. 525 с.
4. Фишер Р. и Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения. М.: Наука, 1992. 312 с.
5. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 // Российская газета 25.12.1993 (с учетом поправок, внесенными Законами РФ от 21.07.2014. №11-ФКЗ // Собрание законодательства РФ №31.

2014. Ст. 4398) URL: <http://www.rg.ru/1993/12/25/konstituciya.html> (дата обращения: 10.03.2015).

- б. Федеральный Закон «О противодействии терроризму» от 06.03.2006 N 35-ФЗ. Принят Государственной Думой 26.02.2006 г. «Собрания законодательства РФ», N 11, 13.03.2006 г. С изменениями от 31.12.2014 г. N 505-ФЗ. www.pravo.gov.ru (дата обращения: 08.01.2015).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ В ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ МИРА

И.М. Исмаилов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: m.ivanov165@mail.ru

Статья посвящена социально-психологическому анализу террористических организаций с точки зрения внутригрупповой динамики. Подчеркивается, что главной характеристикой террористических групп является их замкнутость и изолированность от остального сообщества, усиливающие сплоченность, групповое давление, влияние лидера на остальных членов группы. Террористические организации отличаются высокой степенью конформности. Необходимость конспирации делает непроницаемыми границы группы изнутри, а наличие внешней угрозы, осознание малочисленности террористических групп и их статус меньшинства усиливает эмоциональную значимость групповой идентичности. В свою очередь, изолированность террористической группы от контактов с внешним миром неизбежно приводят к искаженному образу мира их членов.

Ключевые слова: терроризм, террористическая организация, психология террористической группы, внутригрупповая динамика, образ мира.

FEATURES OF INTRA GROUP DYNAMICS IN THE TERRORIST ORGANIZATION AND THE TERRORIST IMAGE OF THE WORLD

I.M. Ismailov

This article is devoted social psychologically to the analysis of the terrorist organizations from the point of view of intra group dynamics. It is emphasized that the main characteristic of terrorist groups is their isolation and isolation from other community increasing unity, group pressure, influence of the leader on other members of group. The terrorist organizations differ in high degree of conformality. Need of conspiracy does impenetrable borders of group from within, and existence of external threat, awareness of small number of terrorist groups and their status of minority increases the emotional importance of group identity. In turn, isolation of terrorist group from contacts with the outside world inevitably is led to the distorted image of the world of their members.

Key words: terrorism, terrorist organization, psychology of terrorist group, intra group dynamics, image of the world.

Злободневность и острейшая необходимость решения проблемы терроризма в современном мире очевидны. Сегодня терроризм является фактором глобального масштаба и в борьбе с ним заинтересованы все страны и континенты. Глобальный характер террористической угрозы, рост масштабности терактов подталкивают и психологическую науку к изучению терроризма как социально-психологического явления.

В целом, внутригрупповой уровень социально-психологического анализа терроризма до сих пор остается одной из наименее освоенных в психологической литературе. Несмотря на рост интереса к проблеме терроризма и значительное финансирование исследований по этой проблематике, процессы групповой динамики в террористических формированиях не стали предметом глубокого теоретического и эмпирического исследования. Основной причиной такого положения является абсолютная закрытость объекта исследования.

Немногие наблюдения, которые можно найти в научной литературе по терроризму, сделаны бывшими членами террористических групп, сотрудниками спецслужб, работавшими под прикрытием в Афганистане, а также, в незначительной степени, заложниками, находившимися в руках террористов.

Несмотря на ограниченность и противоречивость этих сведений, попытаемся осуществить социально-психологический анализ террористической группы, рассмотрев ее с точки зрения групповой динамики.

Главной характеристикой террористических групп является их замкнутость и изолированность от остального сообщества. Чем более эффективна террористическая группа, тем больше опасность ее уничтожения, тем выше риск утечек информации и тем больше она должна ограничивать свои контакты с окружающим миром. Закрытость группы в значительной степени определяет ее внутригрупповую динамику. Отсутствие межгрупповой коммуникации облегчает формирование этноцентризма и предрассудков, группового фаворитизма (моя группа самая важная и «правильная») и межгрупповой дискриминации при объяснении действий «своих» и «врагов».

Изолированность группы и постоянная угроза преследований усиливают сплоченность, групповое давление, влияние лидера на остальных членов группы. Групповое давление проявляется в двух направлениях: во-первых, оно подталкивает группу к совершению все более крайних и жестоких актов насилия, а во-вторых, оно делает группу все более сплоченной [1, с. 163].

Важной характеристикой террористической группы является высокая конформность (степень единообразия мнений и взглядов, подчиненность

мнению большинства) ее участников. Это отмечается большинством специалистов, изучающих проблему терроризма. В террористических группах чаще всего основанием конформности является религия, идеология или однородность по этническому составу, возрасту и полу. Это означает, что предлагаемая лидерами террористических групп интерпретация священных текстов и мнений духовных авторитетов будет разделяться даже в том случае, если она внутренне противоречива, непоследовательна для новобранца или стороннего наблюдателя.

Как уже отмечалось, необходимость конспирации делает непроницаемыми границы группы изнутри: тот, кто покидает группу, угрожает безопасности остальных ее членов. Санкции за нарушение групповых норм и неподчинение могут быть крайне жестокими. Осознание внешней угрозы заставляет членов группы искать врагов внутренних.

Страх террористов быть преданными «своими» часто искусственно усиливаются лидерами террористических групп (с целью избавления от инакомыслящих и укрепления собственного влияния). Например, в 1969 г. японская полиция обнаружила в заснеженных горах от Токио 14 тел, принадлежавших членам одной из террористических организаций («Красной армии»). В период с 1971 по 1972 г. эта террористическая группа жестоко расправилась, по меньшей мере, с тринадцатью из своих членов (на тот момент третью всего личного состава группы). Все они были обвинены в «пораженчестве» и подвергнуты мучительной смерти, некоторые были сожжены живьем [2, с. 81].

Из сравнительных исследований поведения представителей разных социокультурных групп известно, что в межгрупповом конфликте, одной из крайних форм которого является терроризм, группы с более жесткой регламентацией поведения действуют более агрессивно, чем те группы, в которых отступления от правил считаются допустимыми. Регламентированность повседневной деятельности группы тем выше, чем больше формальных и неформальных правил определяют жизнь группы и чем серьезнее санкции за их незначительное нарушение. Таким образом, демонстративная жестокость лидеров по отношению к членам террористической группы, нарушившим ее внутренние правила, является одним из условий поддержания конформности и готовности группы к крайним, бесчеловечным формам борьбы с внешним врагом.

Закрытость террористических групп и феномены конформного поведения ослабляют социальное влияние, оказываемое на членов террористических групп со стороны их близких родственников и значимых других (например, друзей, старейшин и религиозных авторитетов). Группа живет своей жизнью, по своим правилам, даже если находится в непосредственной близости от гражданского населения, членов своих семей (так, например, базы ХАМАС часто используют для своего прикрытия густонаселенные кварталы мирных жителей, так как их национально-

сепаратистская идеология близка и понятна большинству представителей местного этнического сообщества).

Малоисследованной, но значимой проблемой терроризма является сетевая структура террористических сообществ, члены которых часто знают лишь одного связного или связаны друг с другом через Интернет.

Исламские фундаменталисты, объявившие джихад против США, действовали под прикрытием Центра беженцев аль-Кифа в Бруклине, эта организация носила сетевой характер. Результаты исследований позволяют предполагать, что даже при отсутствии личного контакта между участниками группы они сохраняют очень сильную групповую идентичность. При изменении состава участников такой группы или при выпадении одного из ее членов сеть не теряет своей эффективности, если в ней сохраняются ключевые роли: «вдохновителя», «связника» и « сетевого организатора».

Наличие внешней угрозы, а также малочисленность террористических групп, их статус меньшинства по отношению к культурным сообществам, от имени которых они действуют, усиливает эмоциональную значимость их групповой идентичности. Теракты превращаются в инструмент «влияния меньшинства»: чтобы повлиять, на мнение большинства, представители меньшинства должны единодушно, громко и многократно настаивать на своей позиции.

Статус «меньшинства, говорящего от имени большинства» подталкивает террористические группы к постоянным «несимметричным ответам» на воображаемую или реальную угрозу, которые рассчитаны на широкий общественный резонанс. [4, с. 46]

Изолированность террористической группы от контактов с внешним миром неизбежно приводят к искаженному образу мира – многообразию окружающей социальной действительности упрощается черно-белым видением, в котором все происходящее предстает как борьба между «Мы» и «Они», между священным и порочным, между абсолютным добром и абсолютным злом. Чувство реальности исчезает, конструируется вымышленный мир, одинаково далекий как от доминирующей культуры врага, так и от культуры, из которой вышли сами террористы.

Закрытость группы запускает и механизмы рационализации и оправдания насилия: действия, которые поначалу казались неприемлемыми, постепенно становятся вполне допустимыми и даже необходимыми.

Изоляция группы делает возможной вольную интерпретацию и нарушение политических и религиозных принципов большинства, от имени которого ведется террористическая деятельность. В террористической группе можно обнаружить те же процессы, которые хорошо изучены на примере религиозных сект, возглавляемых харизматическими лидерами. Чем больше новички до их вступления в

группу были социально изолированы, оторваны от семьи и друзей, лишены социальной поддержки, тем больше они идентифицировали себя с сектой, тем с большим рвением они следовали всем приказам лидера. Оказалось, что чем больше было чувство психологического облегчения и поддержки со стороны секты, тем больше ее члены были готовы нарушать нравственные нормы и культурные традиции, сформированные во время первичной социализации в семье, в детском саду, в детдоме, в школе и т.д.

Террористы, с их точки зрения, защищают интересы сообщества, находясь за его пределами. Поэтому нормы сообщества, от имени которого они выступают, не являются для них ориентиром и могут вольно интерпретироваться или прямо нарушаться. Наиболее характерным примером является объединение политического терроризма и криминала: похищение людей, торговля наркотиками, грабежи. Другим примером является исламистский терроризм, по-своему истолковывающий основные положения Корана и сунны.

Наличие «врага» или социальной группы, которой можно приписать ответственность за происходящее, приводит к утверждению собственной идентичности за счет отрицания ценностей и норм чужой группы – именно чужая группа, а не своя культурная общность становится виновной для террористов. Это убеждение усиливается культурной относительностью моральных норм, которые часто оказываются несовместимыми. Например, то, что в одной культуре интерпретируется как ущемление прав, в другой определяется как благочестие. В зависимости от культуры различаются даже функции убийства. Неготовность признать этот факт этноцентрически ориентированными правительствами приводит к действиям, подчеркивающим межгрупповые различия и усиливающим ценностный конфликт, или «психологическую несовместимость» мировоззрений.

Готовность нарушать нормы своей культурной группы подкрепляется недоверием к политическим и общественным институтам, убеждением террористов в отсутствии законных путей изменения политической, экономической и культурной ситуации в своей стране. Наконец, более важное следствие изоляции групп террористов от своего культурного сообщества – это нелегитимность и обесценивание «века сего», т.е. обесценивание этого общества и живущих в этом обществе людей.

Террористы характеризуются таким мировоззрением: они убеждены, что существующий порядок обречен, что ему на смену придет совершенно другое общество, ради которого необходимы радикальные изменения. Этот феномен аналогичен «вере в справедливость мира», но прямо ей противоположен: этот мир оценивается как несправедливый и нелегитимный. Одним из следствий этого отрицания мира является тот факт, что, оказавшись в заключении, террористы не идут на контакт с другими группами заключенных и, в отличие от них, не проявляют никакого

интереса к дополнительному образованию, не пытаются осваивать знания, которые могли бы пригодиться на воле. Для них не существует принципиальной разницы между тюремным заключением и вольной жизнью: весь сегодняшний мир несправедлив, весь мир – тюрьма. [5, с. 76]

На индивидуальном уровне происходит искажение временной перспективы: настоящее эмоционально становится менее значимым, чем прошлое (золотой век в истории сообщества) и будущее (общественный идеал). Следствием этих искажений в образе мира становится обесценивание и своей собственной, и чужой жизни – цель оправдывает средства, необходимо разрушить мир во имя его спасения.

В террористической группе возникает «иллюзия тотальной войны», укрепляющееся убеждение в том, что они такие же солдаты, как и противостоящие им армейские и антитеррористические подразделения государства. Рассматривая свое сопротивление как войну, они и живут «по законам войны», оправдывая ими свою жестокость. «Америка наступает, хочет завладеть миром» – это убеждение для радикальных исламских фундаменталистов является аксиомой. Обещания мирной жизни кажутся для них опасной иллюзией, реализация которой угрожает их существованию. Не только самих себя, но и весь окружающий их мир они рассматривают как поле битвы, драматическое противостояние добра и зла, в котором им отведена роль героев-мучеников. Поэтому террористические акты часто осуществляются не для достижения заранее определенной цели, а для обострения чувства трагической реальности, столкновения с опасностью, подтверждения своих представлений о мире как о войне.

С иллюзией войны тесно связана «иллюзия оборонительных действий» – представление террористов о том, что их действия являются лишь ответом на физическое, структурное или символическое насилие врага по отношению к ним как притесняемому сообществу (политической партии, этнической или религиозной группе и т.д.). Контртеррористические операции правительств только усиливают эту иллюзию, создавая историю борьбы террористической группы с агрессором, давая основания для оправдания первоначальных терактов и героизации будущих мучеников.

Коллективная память, групповая история террористической организации играют важную роль в деятельности террористической группы. В качестве сценариев своих действий террористические группы часто используют известные исторические примеры, опираясь на опыт тех, кого они считают своими предшественниками. Такие примеры не только доказывают, что теракты оправданны, но и служат образцами тактических приемов и правил ведения борьбы. Отсутствие опыта у формирующейся террористической группы компенсируется за счет исторического опыта сообществ, с которыми террористов связывает сходство судеб,

политическая, религиозная или этническая идентичность. Ряд исследователей отмечают, что, планируя операции, террористические формирования часто опираются не на точный расчет, а на героическую традицию, которая реально может не соответствовать сложившейся ситуации.

Имитация опыта других движений и террористических организаций не только облегчает распространение терроризма в международных масштабах, но и формирует особый, парадоксальный вид исторического сознания в террористической группе. Оно объединяет в себе, казалось бы, противоречащие друг другу ориентации: временная перспектива сужается до настоящего и ближайшего будущего, однако при этом происходит мифологизация сознания, включение террористами своей группы в многовековую историю борьбы добра и зла, в сакральное время: время пророков, тысячелетней борьбы за идею, вечный рай праведников и т.п.

В межгрупповом конфликте последствия ближайшего будущего преувеличиваются, а отдаленного будущего – недооцениваются; будущее представляется необоснованно оптимистически как отдельной личностью, так и всей группой. Возникает так называемое «туннельное мышление», когда собственные действия и происходящие события рассматриваются в краткосрочной перспективе (на основании принципа «сейчас или никогда»). Одним из последствий такого изменения временной ориентации является чувство неотложности действий – преувеличение дефицита времени.

Вместе с тем, известно, что, чем сложнее конфликтная ситуация, тем больше вероятность того, что дефицит времени усилит склонность сторон к использованию экстремальной стратегии и конфронтации. Кроме этого, при дефиците времени группа все больше внимания уделяет информации, подтверждающей или не подтверждающей изначально принятую позицию, тогда как нейтральная информация все меньше принимается во внимание, что подталкивает группы к дальнейшей поляризации позиций.

С другой стороны, при столкновении с «чужими» даже совсем недавно сформировавшаяся группа создает свою положительную историю, объединяющую ее с прошлым и будущим.

В межгрупповых конфликтах усиливается переживание «общности судьбы», т.е. увязывание личностью своего жизненного пути с историей своей социокультурной группы – не только с ее прошлым, но и с ее будущим. Включение индивидуальной временной перспективы в групповой контекст – одна из составляющих процесса групповой идентификации. Характерным примером может служить склонность участников межнациональных конфликтов объяснять свои поступки событиями тысячелетней давности или отдаленными последствиями складывающейся этнической ситуации, обращение в рассказе о своей биографии к историческим событиям.

Террористическая группа ищет возможность включить собственные действия в «большую историю», объединяющую ее с другими группами и эпохами. В этом объединении своего «здесь и сейчас» с героическим пантеоном освободительной войны она черпает оправдания своих действий, сакрализации своего будущего. Наконец, какими бы ни были личные истории ее участников, какой бы трагической и несправедливой ни казалась им их личная судьба до вступления в террористическую группу, они получают чувство осмысленности, неслучайности своего прошлого. [1, с. 173].

Таким образом, проведенное в рамках настоящей статьи исследование особенностей внутригрупповой динамики и террористического образа мира позволяет более глубоко понять психологию террористических организаций и использовать полученные результаты в антитеррористической деятельности.

Библиографический список

1. Марьин М.И., Касперович Ю.Г. Психологическое обеспечение антитеррористической деятельности: учеб. пособие. М.: Академия, 2007.
2. Терроризм: борьба и проблемы противодействия: Учеб. пособие для студентов юрид. вузов / Под ред. В.Я. Кикотя, Н.Д. . М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2013.
3. Сокол В.Ю., Останин В.В. К вопросу о понятии террористической организации: уголовно-правовой и криминалистический аспекты // Общество и право. 2007. № 3 (17). С. 99-102.
4. Соснин В.А. Психология современного терроризма. М.: ФОРУМ, 2010.
5. Сочивко Д.В., Гаврина Е.Е., Боковиков А.К., Белокуров Г.И. Подсознание террориста. / Под ред. Д.В. Сочивко. М.: ПЕР СЭ, 2006.

УДК 159.9

СУБЪЕКТИВНАЯ НЕНАДЕЖНОСТЬ РАБОЧЕГО МЕСТА СОТРУДНИКОВ СИЛОВОГО ВЕДОМСТВА КАК ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

К.А. Киселев

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: saratovian@gmail.com

Статья посвящена проблеме субъективной оценке ненадежности (небезопасности) рабочего места (job insecurity) у сотрудников психологической службы силового ведомства в контексте восприятия ими реального и желательного состояния организационной культуры. В статье используется ордерный подход Л.Н. Аксеновской. В результате анализа было выявлено, что различие между желательным и воспринимаемым уровнем развития элементов организационной

культуры напрямую связан с субъективным переживанием ненадежности рабочего места.

Ключевые слова: ненадежность (небезопасность) рабочего места, организационная культура, субъективность, силовые ведомства, сотрудники исправительной системы, психологическая служба.

SUBJECTIVITY JOB INSECURITY OF EMPLOYEES OF LAW ENFORCEMENT IN CONTEXT OF ORGANIZATIONAL CULTURE

К.А. Kiselev

Article is devoted to the subjective job insecurity of employees of the Psychology Service of Law Enforcement in the context of their perception of the real and desired state of organizational culture. The paper used order approach by L.N. Aksenovskaya. The analysis revealed that the difference between the desired and the perceived level of development of an organizational culture is directly linked to the subjectivity job insecurity.

Key words: job insecurity, organizational culture, subjectivity, law enforcement, employees of prison system, psychology service.

Актуальность работы вызвана возрастающей в современном мире конкуренцией, трансформацией рынка труда, появлением новых форм занятости (фрилансинг) и методов организации труда (вывод за пределы организации – аутсорсинг), нестабильностью в мире, глобализацией и экономическим кризисом. Данные факторы способны провоцировать рабочие стрессы, тревогу, ощущение небезопасности рабочей среды.

В научной психологии проблемой ненадежности работы (в зарубежных исследованиях проблема обозначена как Job Insecurity) занимались L. Greenhaigh, Z. Rosenblatt [1], H. De Witte [2], S. Sweet [3], M. Sverke [4], А.Н. Дёмин [3], и др. С точки зрения авторов, данная проблема определяются как чувство незащищенности, нестабильности, бессилия по отношению к сохранению нужной преемственности в ситуации угрозы положению на работе – как в плане статуса, так и в плане сохранения рабочего места. В контексте организационного кризиса или изменения при отсутствии гарантии занятости данный феномен рассматривается в качестве первого этапа процесса потери работы, статуса в организации. Причем, стоит отметить, что восприятие ненадежности работы может носить и субъективный характер, когда в действительности ничего работе не угрожает.

Цель исследования: изучить социально-психологические особенности восприятия рабочего места как ненадежного в зависимости от состояния организационной культуры предприятия.

Характеристика выборки. Сотрудники психологической службы одного из силовых ведомств г. Саратова в количестве 23 человек.

Объект исследования: организационная культура как социально-психологический феномен.

Предмет исследования: восприятие ненадежности рабочего места в контексте организационной культуры.

Методы исследования:

1. Методика ордерной диагностики организационной культуры (Л.Н. Аксеновской) [6].
2. Методика измерения ненадежности работы (МИНР) Т. Пробст (адаптация А.Н. Дёмина) [5].
3. Методы статистической обработки данных (U-критерий Манни-Уитни).

В исследовании применялась ордерная методология Л.Н. Аксеновской [4]. Л.Н. Аксеновская рассматривает составляющие организационной культуры – семью, армию и церковь, – в их существующем и желательном для сотрудников состоянии. Семейный субордер представляет собой уровень сплоченности организации, ее направленность на развитие и воспроизводство компании, армейский – нацеленность на победу и достижения результата (личностные отношения здесь не важны), церковный – направленность на саму идею, идеал, некий «Путь развития».

Испытуемые делились на две подгруппы: с нормальным (16 человек) и высоким (7 человек) уровнем восприятия рабочего места как ненадежного (шкала ненадежности будущего теста МИНР)

Критические значения U-критерия Манна-Уитни для уровня статистической значимости $p \leq 0,05$, $U_{\text{крит}} \leq 30$ (значения для подгрупп с числом 16 и 7 человек).

Различие между подгруппами с высоким уровнем восприятия будущей работы как ненадежной (МИНР) значимы среди следующих факторов:

А) Выявлен достоверный уровень отличия в параметре «Различие желательного и существующего состояния семейного субордера», $U_{\text{эмп}} = 29$, при $p \leq 0,05$.

Б) Выявлен достоверный уровень отличия в параметре «Различие желательного и существующего состояния церковного субордера» $U_{\text{эмп}} = 24,5$ при $p \leq 0,05$.

Обнаружено, что высокий уровень развития семейного субордера связан с уверенностью в будущей занятости работой, стабильностью и безопасностью трудовых отношений.

На основе используемых нами методологических подходов (гуманистического и субъектного), был проведен качественный анализ полученных данных.

Получены следующие результаты: индивиды, воспринимающие будущую занятость в организации как нестабильную, ненадежную и небезопасную характеризуются неоправданными ожиданиями от характеристик организационной культуры. Имея определенные установки относительно верных и удобных способов поведения, взаимоотношений с

сотрудниками и начальством, постановке целей, способа выполнения работы и пр., личность сталкивается с противоречиями, которые не в силах решить сама, так как трансформация корпоративной культуры неподвластна одному единственному индивиду. Данное обстоятельство способствует возникновению фрустрации, что ведет к стрессовому состоянию и субъективной оценке рабочего места как ненадежного.

Основная гипотеза о конгруэнтности между ожидаемым и реальным состоянием корпоративной культуры и воспринимаемым уровнем надежности работы нашла своё подтверждение в ходе исследования. Данное обстоятельство объясняется значимостью эмоционально-смыслового единства индивида и группы, соответствие принятых в сообществе ценностей с ценностями личности.

Рекомендуются меры по стабилизации субордеров, увеличению значения семейного путем реализации программ по улучшению эмоциональной заботы о персонале, проработке межличностных отношений. С целью улучшения удовлетворенности трудом и консолидации интернальных психологических ресурсов участникам исследования рекомендуется провести временной анализ своей будущей деятельности и возможностей актуализировать свой потенциал. Для этого составить прогностическую шкалу личностной и деловой активности, куда включить планируемую сферу занятости и статус, а также поставленные цели и критерии оценки их достижения. Данную шкалу необходимо создать на 1 год, 5, 10 и 15 лет.

Библиографический список

1. Greenhaigh L., Rosenblatt Z. Job insecurity: toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*. 1984. Vol. 9. Iss. 3. P. 438-448.
2. De Witte H. 'Objective' vs 'Subjective' Job Insecurity: Consequences of Temporary Work for Job Satisfaction and Organizational Commitment in Four European Countries // *Economic and Industrial Democracy*. 2003. Vol. 24 No.2. P. 149-188.
3. Sweet S. Job insecurity, a Sloan Work and Family Encyclopedia Entry. 2006. Retrieved May 10, 2007, from the Sloan Work and Family Research Network website: http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php?id=4136&area=academics (дата обращения: 02.11.2013).
4. Sverke M., Hellgren J., Näswall K. No security: a metaanalysis and review of job insecurity and its consequences // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2002. Vol. 7. P. 242-264.
5. Дёмин А.Н., Петрова И.А. Психологические эффекты угрозы потери работы // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31. С. 38-49.
6. Аксеновская Л.Н. Методика ордерной диагностики организационной культуры // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Т. 10. вып. 4. С. 63-68.
7. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М. 2007. 303 с.
8. Киселев К.А. Ненадежность рабочего места: теоретико-методологический анализ проблемы // *Вестник Восточно-Сибирской открытой академии*. 2014. №12; URL: www.es.rae.ru/vsoa/ru/177-803 (дата обращения: 24.12.2014).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ПОБЕГУ ИЗ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

А.В. Ковалёва, Н.В. Максимова, В.С. Ушаков

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, ЛНР

E-mail: tosikkov@mail.ru

Статья посвящена психологическим особенностям подростков, склонных к побегу из учебных заведений интернатного типа. Представлены основные теоретико-методологические подходы по данной теме. Исследованы психологические особенности подростков склонных к побегу. Выявлены ведущие компоненты психологической характеристики подростков. Проанализированы психологические особенности личности подростков, склонных к побегу.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, учебные учреждения интернатного типа, биологический, социальный, психологический, гуманистический и поведенческий подходы, социальная дезадаптация, особенности подростков.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WHO ARE LIKELY TO ESCAPE FROM THE BOARDING SCHOOLS

A.V. Kovaljova, N.V. Maksimova, V.S. Ushakov

This article is devoted to the psychological characteristics of adolescents who are prone to escape from a boarding school. The main theoretical and methodological approaches to the subject are presented. Investigated the psychological characteristics of adolescents, that are prone to escape. The leading components of the psychological characteristics of adolescents are identified. Analyzed the psychological characteristics of individual adolescents who are prone to escape.

Key words: adolescence, deviant behavior, boarding schools, biological, social, psychological, humanistic and behavioral approaches, social maladjustment, characteristics of adolescents.

Постановка проблемы. Проблема сиротства и побегов подростков не утратила своего первенства, поскольку переживаемый гражданами ЛНР период боевых действий, социально-экономической и политической нестабильности значительно расширяет спектр социальных, экономических, психосоциальных, педагогических факторов, активно стимулирует детскую безнадзорность, бездомность, социальное сиротство. Осознавая всю сложность ситуации, государство и общество принимают меры по улучшению социального положения и психического здоровья детей, защиты их прав и интересов.

Научная и общественная значимость проблемы подростковых побегов из учебных заведений интернатного типа и путей её преодоления находит

подтверждение в теоретических и прикладных исследованиях различных областей современной науки: правовых, социологических, педагогических, психологических и других. Взаимосвязь медицинских, психологических и педагогических аспектов в работе с детьми лишенных родительской опеки рассматривается А.М. Прихожан, Б.Н. Алмазовым, С.А. Беличевой, П.П. Блонским, М.А. Галагузовой, А.С. Макаренко, Ф.А. Мустаевой, А.А. Реан. Изучались причины возникновения подростковой безнадзорности в отечественной науке В.П. Васильевой, А.В. Гоголевой, А.И. Долгова, А.Е. Личко, А.М. Прихожан; зарубежной К. Бартоли, Д. Вольф, Д. Шеффер; медико-психологические аспекты проблемы самовольных побегов рассматривали – А.В. Гоголева, В.В. Ковалев, П.Д. Дмитриева, В.Я. Кондратьев, Н.Ю. Максимова, А.Н. Голик; социально-психологические детерминанты и особенности подростковой безнадзорности рассматривали – А.Л. Арефьев, Г.В. Кондратьев, А.Ю. Юрков; ранние побеги как одну из форм девиантного поведения подростков исследовали – И.А. Фурманов, А.Е. Личко, Б.В. Зейгарник, А.А. Реан, А.М. Прихожан, Е.В. Заика, Н.П. Крейдун.

Анализ последних исследований и публикаций. В последнее время значительно возросло количество случаев отклонений, что обусловлено многими причинами. В периоды военного противодействия, социально-экономических преобразований проблемы девиантного поведения становятся особенно актуальными. Понятию «девиантное поведение» в словаре практического психолога дается следующее определение: «... система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам» [1, с. 87].

Социальные науки определяют девиантное поведение, как социальное явление, которое представляет реальную угрозу физическому и социальному выживанию человека. В педагогике отклонения от принятых в данной социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и культурных ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизведения норм и ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому человек принадлежит. Медицинский подход: отклонения от принятых в данном обществе норм межличностных взаимодействия: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии. Психологический подход: отклонения от социально-психологических и моральных норм, представлено либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно принятых норм, либо в ущерб, нанесенный общественному благополучию, окружающим и себе.

Биологические теории основываются на том, что именно физические черты личности определяют различные отклонения от норм.

Последователями теории физических типов часто называют Ч. Ломброзо, У. Шелдона, в работах которых отмечается, что люди только с определенной физической конституцией склонны совершать поступки, которые противоречат нормам. В. Шелдон выделил три основных типа, которые влияют на проявление отклонения: эндоморфный тип, мезоморфный тип и эктоморфный тип.

По нашему мнению, биологическое объяснение, включая и генетическую основу человека, не учитывает тех индивидуальных случаев, когда физические признаки «говорят» о возможной девиации, а в реальной жизни этого не наблюдается. Их авторы практически не обращают внимания на ситуативность поведения не уделяют должного внимания личностно-психологическим особенностям.

Социологическое объяснение причин девиантного поведения, фокусируется на социальных и культурных факторах. Интересно мнение Дюркгейма, который отмечал, что человеческому обществу присущ некий оптимальный уровень девиаций, поэтому следует заботиться о поддержании его оптимального уровня, предупреждая только рост его различных его форм [2, с. 171].

Три компонента девиации выделяет Д. Снайдер: 1) человек, которому свойственно определенное поведение, 2) норма (ожидания), которая является критерием оценки девиантного поведения и 3) как другой человек, социальная группа, реагирует на поведение. Девиантность определяется соответствием или несоответствием поступков социальным ожиданиям [3].

Психологическое объяснение девиантного поведения рассматривает девиации в связи с внутриличностными конфликтами, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста, а также возможно наличие умственных дефектов. Причиной возникновения девиаций в поведении подростка может быть недостаточная сформированность определенных функций систем мозга, обеспечивающих развитие высших психических функций.

Гуманистический подход рассматривает девиации в поведении как следствие потери подростком согласия со своими собственными чувствами и невозможность найти смысл и самореализацию в сложившихся условиях жизни, девиация результат искаженного процесса социализации.

Широкое развитие в зарубежной психологии получил поведенческий подход в понимании девиантного поведения. Е. Марш и Е. Тердал, считали, что акцент в происхождении девиантного поведения переносится на неадекватное социальное обучение. Данный подход сосредоточивает свое внимание на возможности коррекции неадекватного поведения путем организации положительного подкрепления и коррекции последствий отклоняется. Таким образом, развитие девиантного поведения предопределяют значительные взаимосвязанные факторы, такие как:

социальные, которые определяются социально-экономическими условиями существования общества; психолого-педагогические, которые проявляются в дефектах школьного и семейного воспитания; психологические, связанные с внутренне конфликтами, блокированием личностного роста.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что в структуре личности подростков со склонностью к побегам из учебных заведений интернатного типа существуют выраженные психологические особенности личности, их обнаружение может быть основанием для дальнейшей эффективной коррекционно-развивающей работы с ними.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретико-методологические подходы изучения личности подростков склонных к побегу из учебных заведений интернатного типа.

2. Исследовать психологические особенности подростков склонных к побегу.

3. Проанализировать взаимосвязь и выявления ведущих признаков-компонентов психологической характеристики подростков.

Результаты исследования. Исследование проводилось с детьми подросткового возраста 14-18 лет, 44 человека из них 30 юношей и 14 девушек. Для выявления психологических особенностей подростков, склонных к побегу была использована методика «Диагностики степени готовности к риску» Шуберта А.М. Анализ степени готовности к риску по методике Шуберта А.М. показал, что 61% подростков имеют высокий уровень готовности к риску. Это свидетельствует о постоянной готовности к изменениям в окружении. И всего 39% подростков имеют средний уровень готовности к риску.

Методика «Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков» Личко А.Е. предназначена для диагностики типов акцентуаций характера у подростков. Она показала, что преобладает гипертимный тип акцентуации, а именно 25%; лабильный, неустойчивый и демонстративный типы акцентуации имеют 11,36%; циклоидный, астено-невротический и интровертированный типы только 9,09% выборки; сенситивный, тревожно-педантичный и возбудимый типы акцентуации имеют лишь 4,54% подростков.

Методика «14-факторный личностный опросник» Кеттелла Р.Б. предназначена для оценки индивидуально-психологических особенностей личности. Анализ индивидуально-психологических особенностей личности в процентном соотношении показал следующие результаты: фактор А (шизотемия-аффектомия) имеют 7,84%, С фактор (степень эмоциональной устойчивости) имеют 8,31%, фактор D (флегматичность-возбудимость) имеют 8,82 %, фактор E (пассивность-доминантность) имеют 8,51%, фактор F (осторожность-легкомыслие) имеют 8,31%, G фактором (степень принятия моральных норм) имеют 6,14%, H фактором

(застенчивость-авантюризм) обладают 9,06%, фактор I (реализм-сензитивность) 5,73%, фактор J (неврастения, фактор Гамлета) имеют 7,53%, фактор O (самоуверенность-склонность к чувству вины) имеют 7,97%, Q2 фактором (степень групповой зависимости) имеют 27,28%, Q3 фактором (степень самоконтроля) обладают 36,00%, Q4 фактором (внутреннего напряжения) имеют 47,92% подростков.

Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» Бубнова С.С. предназначена для обнаружения ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. Анализ ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности показал, что самыми популярными ценностями для подростков являются: приятное времяпрепровождение, отдых; высокий материальный достаток; общение; любовь. Средние показатели набрали такие ценности, как: высокий социальный статус и управление людьми, познание нового в мире, природе, человеке; поиск и наслаждение прекрасным; помощь и милосердие к другим людям. Непопулярными ценностями считают признание и уважение людей и влияние на окружающих; здоровье; социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе.

Методика «Измерение уровня тревожности» Тейлора Дж. Служит для оценки общего уровня тревожности, опасения (страха). Анализ уровня тревожности по методике Тейлора Дж. показал, что большинство подростков имеют низкий уровень тревожности, а именно 54,54% подростков, средний уровень выявлен у 29,54% человек, высокий уровень тревожности у 15,9% от общего количества выборки.

Выводы. В данной статье были представлены теоретико-методологические подходы изучения личности подростков склонных к побегу из учебных заведений интернатного типа. Проведен анализ психологических особенностей подростков склонных к побегу. Выявлены ведущие компоненты психологической характеристики подростков склонных к побегу из учебного заведения интернатного типа. Можно прийти к выводу, что при увеличении готовности к риску уменьшается уровень тревожности у подростков. Обнаружили определенные типы акцентуации характера подростков, склонных к побегам, а именно гипертимный, лабильный, неустойчивый и демонстративный типы.

Перспективы дальнейших разработок. Все больше наблюдается социальная дезадаптация, взаимосвязь с другими формами девиантного поведения и формируется расстройство личности, приводит к росту числа подростков, которые совершают побег из учебных заведений интернатного типа, что делает крайне важной задачей для более углубленного и детального изучения данной проблематики в будущем .

Библиографический список

1. Дюркгейм Е. Самоубийство: социол. этюд. М., 1994. 186 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. СПб.: Ленат, АСТ, 1996.- 592с.3
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. Психология сиротства. Питер, 2005. 392 с.
4. Снайдер Д. Курс выживания подростков. М., 1995. 265 с.
5. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Минск: Эллайд, 2000. 704 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К СОВЕРШЕНИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

К.О. Лукьянова

Саратовский государственный университет

имени Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: lab-psychology@mail.ru

Статья посвящена исследованию психологической готовности личности к совершению преступления. Рассматривается нравственно-правовая надежность личности и личностная приемлемость противоправного способа поведения как системообразующее ядро криминогенной потенции личности.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к преступлению, противоправное поведение, нравственно-правовая надежность, криминогенная потенция, личностная приемлемость, личность.

PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE PERSON TO COMMIT A CRIME

К.О. Lukyanova

The article investigates the psychological readiness of the person to commit a crime. We consider the moral and legal security of the person and personal suitability of illegal behavior as a way of system-the core of the potency of the individual crime.

Key words: psychological readiness, readiness for a crime, illegal behavior, moral and legal reliability, criminogenic potency, personal reliability, personality.

Психологическая готовность понимается как одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами. Причиной конкретного преступления является взаимодействие негативных нравственно-психологических свойств личности, сложившихся под влиянием неблагоприятных условий нравственного формирования индивида, с внешними объективными обстоятельствами, порождающими намерение и решимость на совершение преступления.

В соответствии с современными требованиями борьбы с преступностью исследование психологической готовности личности к

противоправному поведению будет опираться на концепцию нравственно-правовой надёжности личности.

Теоретическая концепция нравственно-правовой надёжности личности подразумевает общий образ нравственно надёжной личности. Важным аспектом является психологическое отношение личности к нравственным и правовым нормам, что определяет способ существования человека в системе морально-правовых отношений с другими людьми [1, с. 10].

Преступность представляет собой устойчивый, сознательный и внутренне организованный способ существования человека на низшем, аморально-криминальном уровне бытия и нравственно-правовой надёжности. Нравственный уровень бытия преступников состоит из трёх стадий, которые тесно взаимосвязаны между собой. Первая стадия – прагматическая, то есть это так называемые потенциальные преступники. Вторая стадия представляет в своей деятельности уже реальных преступников и обозначается как корыстная. И третья стадия – аморально-криминальная, где квалифицированные преступники находятся на самом низшем уровне своего бытия.

Преступника можно определить как человека, сознательно определившегося в способе своего существования и находящегося на аморально-криминальном уровне бытия. Это человек, избравший противозаконные средства и способы в достижении собственных целей и решения существующих проблем [2, с. 343].

Современные отечественные и зарубежные теории преступности не позволяют получить многофакторного объяснения криминального поведения личности.

Существуют различные подходы к пониманию понятия психологической готовности, которые представлены в ряде работ как отечественных, так и зарубежных авторов. Например, Б.Г. Ананьев и С.Л. Рубинштейн рассматривают данное понятие как некий существующий опыт в деятельности человека. Тогда, когда Г. Олпорт, Д.Н. Узнадзе, А.А. Ухтомский и В.А. Ядов понимают психологическую готовность как установку и предрасположенность личности к реализации определенных потребностей. Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Г. Крайг считают психологической готовностью определенный уровень зрелости личности, который позволяет ей осваивать деятельность или присваивать то или иное поведение. К.К. Платонов психологическую готовность рассматривает как определенный уровень развития способностей в прохождении подготовительного этапа в деятельности. В то время как Н.Д. Левитов и М.И. Томчук готовность определяют как психическое состояние личности, а В.Н. Лоскутов, В.М. Поздняков и А.М. Столяренко понимают психологическую готовность как интегративную устойчивую характеристику. Б.Д. Парыгин говорит о состоянии максимальной

включенности творческих сил и способностей субъекта в деятельность, и понимает психологическую готовность как пусковой механизм деятельности [3, с. 198].

Единой трактовки в определении понятия психологической готовности не существует до настоящего времени.

Такое состояние, при котором субъект в любой момент, как только поступит пусковой импульс, может начать противоправную деятельность и является готовностью к совершению преступления.

Психологическая составляющая общей готовности – своеобразный цензор мотивационных процессов. Другими словами, это такие психические механизмы, которые фильтруют планы и гипотезы будущей деятельности и поступков.

Результатом преодоления сдерживающего фактора неопределенности, страха неудачи и возможного наказания и является психологическая готовность личности к противоправному поведению [4, с. 48].

Воздействие совести является одним из сдерживающих факторов, при нейтрализации данного фактора наступает нравственная готовность к совершению преступления. Такой человек либо убеждает себя, что преступные действия справедливы, либо у него формируется установка на отрицание справедливости. То есть он полностью убежден, что все в этом мире устроено несправедливо, что справедливости нет и быть не может.

Психологическая готовность формируется на основе положительной оценки общей подготовленности к деятельности. Так при наличии психологической готовности перед началом деятельности и в ходе нее человек обретает душевное равновесие и относительно уверенно чувствует себя.

Процесс формирования готовности может быть как длительным, так и весьма скоротечным.

Готовность определяется как потенциальная деятельность. Для того чтобы потенциальная деятельность стала реальной, необходим ряд обстоятельств, который можно назвать пусковым механизмом деятельности. Пусковой механизм имеет довольно сложную структуру.

У человека на основе базовых потребностей в процессе социализации формируются стандарты, привычки и уровень притязаний. Психологическая напряженность возникает тогда, когда неудовлетворенные потребности вызывают неприятное чувство. Человек ищет способы удовлетворить обострившуюся потребность, которые позволят ему избавиться от этого неприятного чувства. Готовность к преступлению не востребуется, если доступен законный способ удовлетворения своих потребностей. В случае, когда недоступны законные пути удовлетворения потребностей человеку приходится выбирать: терпеть или удовлетворить обострившуюся потребность преступным путем. Один человек вынужден терпеть, если у него не сформирована

психологическая готовность к противоправному поведению. Другой же будет иметь эту готовность уже на момент осознания, что ему предпочтительней преступный способ удовлетворения потребностей. Началом его преступной деятельности будет осознание того, что этот способ является единственно возможным для него, другими словами пусковой механизм инициировал противоправное поведение.

Можно выделить следующие виды готовности к преступлению. Первый вид это готовность в ситуации острой психологической напряженности, которая характеризуется острой неудовлетворенностью значимых для жизни человека потребностей, таких как материальная нужда, ущемленное самолюбие. Второй вид готовности это ситуации, где происходит осознание того, что преступный способ поведения эффективнее и экономичнее законного. Такая готовность возникает в ситуации безнаказанности, доступности и легкости преступного способа удовлетворения потребностей по сравнению с законным путем. И третьим видом будет готовность, которая возникла еще до обострения потребностей, то есть стратегическая готовность.

Психологическая готовность формируется на основе составляющих ее компонентов. Первым формируется общий образ криминогенной ситуации, наделенный своими смыслами. Далее происходит процесс мотивообразования. На этом этапе побуждение к активности может иметь различную степень интенсивности, может происходить изменение содержания или смена доминирующих мотивов. Третьим компонентом является целеполагание. Мы рассматриваем его как процесс возникновения, содержательного созревания или изменения цели и неразрывно связанного с ней способа совершения противоправного акта. Завершающим этапом является исполнительная регуляция, представляющая собой психическую регуляцию в реализации цели и способа преступного поведения, включающая обратную связь с образом криминогенной ситуации, мотивацией, целью и способом [4, с. 52].

Отличительной особенностью личности, обладающей криминогенной потенцией, будет являться приемлемость совершения преступного деяния как способа удовлетворения некоторой потребности или разрешения определенного типа проблемной ситуации.

Личностная приемлемость противоправного способа поведения выступает системообразующим ядром криминогенной потенции личности. Преобладание положительной представленности преступного способа в психическом складе личности будет выражать определенную степень потенциальной готовности индивида к ее использованию при определенных условиях. Она может быть как внутренне гармоничной, так и противоречивой, проявляться в неразвитой или индифферентной форме [5, с. 190].

Помимо этого личностная приемлемость преступного способа поведения в психическом складе личности с низким уровнем нравственно-правовой надежности может проявляться в криминальной личностной норме, которая определяет решимость или допустимость использования данного способа в определенных ситуациях. У лиц, находящихся на низшем аморально-криминальном уровне бытия, личностная приемлемость преступного способа поведения характеризуется в определенной криминальной поведенческой установке, которая дополняет личностную норму операциональной освоенностью противоправных действий. В том же порядке нарастает и психологическая готовность личности к совершению преступления.

Библиографический список

1. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: психологическая модель и механизмы развития // Прикладная юридическая психология. 2009. №4. С. 7-19.
2. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты. Монография. Тамбов: Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. 528 с.
3. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника: методология познания и психологическая концепция. Минск: Академия МВД, 1998. С. 207.
4. Пастушеня А.Н. Готовность личности к правомерному поведению: структурно-содержательная характеристика // Прикладная юридическая психология. №3. 2010. С. 46-55.
5. Пастушеня А.Н. Психологическая характеристика приемлемости преступного деяния как ядра криминогенной склонности личности // Вестник Академии МВД Респ. Беларусь. 2011. №2 (22). С. 188-194.

УДК 343.94

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА КРИМИНОЛОГИИ: «ПРЕСТУПНИКАМИ НЕ СТАНОВЯТСЯ, А РОЖДАЮТСЯ!»

А.Р. Сайфутдинова

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Россия*

E-mail: s.aigul.r@mail.ru

Статья посвящена анализу становления одного из направлений в раннем периоде развития юридической психологии – антропологической школы, которая объясняла причины преступного поведения преимущественно физическими и психическими чертами человека. Были рассмотрены предпосылки для развития данной теории, основные ее представители и выводы, к которым они пришли в ходе проведения различных научных исследований.

Ключевые слова: антропологическая школа, преступник, Чезаре Ломброзо, морфологические аномалии

ANTHROPOLOGICAL SCHOOL CRIMINOLOGY: "CRIMINALS DO NOT BECOME, BUT IS BORN!"

A.R. Sayfutdinova

This article analyzes the formation of one of the areas in the early period of development of legal psychology - anthropological school of criminal law, which explains the causes of criminal behavior mainly physical and mental traits of man. Were considered prerequisites for the development of this theory, its main representatives and the conclusions which they have reached in the course of various research.

Key words: anthropological school, criminal, Cesare Lombroso, morphological abnormalities.

Сравнительно долгое время криминологов, юристов и даже простых обывателей волнует вопрос о причинах того, почему человек становится преступником. Общественные отношения находятся в постоянном развитии, а преступники, как и были раньше, также существуют и сейчас, совершают все новые виды преступлений, используя с каждым разом более изощренные методы. Личность преступника обладает многообразными чертами: некоторыми характеристиками он ничем не отличается от законопослушного человека, некоторые же присущи только ему, уникальны.

Одно из направлений в раннем периоде развития юридической психологии – антропологическая школа объясняла причины преступного поведения преимущественно физическими и психическими чертами человека. Представители антропологической школы были первыми, кто исследовал причины преступности, обращая внимание в основном на личность преступника.

Данная теория зародилась в семидесятые годы XIX века, но предпосылки ее становления возникли еще в XVIII веке. Иоганн Гаспар Лафатер, швейцарский пастор, богослов, художник и поэт, представитель физиогномики – учения о познании по чертам лица человека и выражению его глаз его характер и в зависимости от этого его жизнь и судьбу, утверждал, что по лицу человека может полностью охарактеризовать его и даже выявить преступника. Его последователем был Йозеф Галль, который выступал с публичными лекциями по френологии – науке о связи психики человека и строения поверхности его черепа, в начале XIX века в Вене. Объектом ранних исследований Галля были преступники и душевнобольные, поэтому он выделил соответствующие «органы» мозга, которые отражали особенности этих людей. Галль пришел к выводу, что

на поверхности мозга есть 26 «органов», которые влияют на очертания черепа; один из них – «орган убийцы», свойственный черепам убийц [1].

Позже, в начале XX века, многие положения данных наук были опровергнуты, но, тем не менее, именно учения Лафатера и Галля, стали опорной точкой для развития одной из сильнейших направлений криминологии – антропологической школы. Ее родоначальник, итальянский психиатр и криминалист, профессор судебной медицины, Чезаре Ломброзо в начале своей исследовательской работы ориентировался на труды по френологии и физиогномике. Он выдвинул гипотезу о том, что преступниками не становятся, а рождаются, и внес значительный вклад в развитие криминологии и юридической психологии, поэтому антропологическую школу иногда называют еще ломброзианством. Ломброзо провел тщательный анализ собственных и чужих исследований над 383 черепами умерших и 3839 черепами живых преступников [2]. Кроме того, у 26804 испытуемых он изучил особенности организма, такие как температура, пульс, телесная чувствительность, болезни, интеллект и т.д. [2]. Обобщив свои выводы, Ломброзо выявил физические признаки (стигматы), которые, на его взгляд, характеризуют прирожденного преступника. Он выделил морфологические аномалии, по которым можно определить преступника, это: необычно маленький или большой рост, маленький череп и большое лицо, низкий лоб, отсутствие четкой границы роста волос и др. У 43% преступников обнаружилось до 5 и более аномалий [3, с. 160]. Имелась у Ломброзо для сравнения контрольная группа – солдаты, и ни у кого из них такого количества признаков морфологических аномалий не наблюдалось, и лишь 11% имело до 3 таких признаков [3, с. 161].

Ломброзо выделил 3 типа прирожденного преступника – это насильник, убийца и вор. Для каждого был составлен список стигматов. Например, для убийцы характерны такие признаки как: большие скулы и челюсть; длинные зубы, похожие на клыки; тонкие губы; большой, часто орлиный, загнутый вниз нос; холодные глаза, налитые кровью. Воры, по исследованиям представителей антропологической школы, имели блуждающие и маленькие глаза, необыкновенную подвижность лица и рук, сдвинутые брови, редкую бороду, оттопыренные уши, длинные пальцы, кривой, впалый или же курносый нос. У насильников были следующие аномалии: мягкие черты лица, длинные волосы, толстые губы, блестящие глаза, женственные телодвижения, высокий или же сиплый голос.

Чисто биологическими причинами объясняли Ломброзо и его сторонники женскую преступность и проституцию.

Знаменитыми последователями Чезаре Ломброзо были Энрико Ферри и Рафаэле Гарофалло. Энрике Ферри считал, что склонность к преступлениям передается по наследству. У человека, отнесенного к

преступному типу по рождению, отсутствует свободный выбор в поведении. Рано или поздно он под влиянием окружающей среды совершит преступление. Общество должно применять средства социальной защиты для предотвращения преступлений душевнобольных и преступников по рождению.

Гарофало разработал рациональную систему наказаний. В этой системе всех преступников он классифицировал на четыре группы и для каждой группы разработал свое наказание. Но главный и действенный метод, по мнению Гарофалло – смертная казнь. Он говорил, незачем вторгаться в исследование внутреннего мира преступников, с ними следует бороться, как с вредными зверями, как с бактериями в общественном организме. Тем самым, он развил идею Ломброзо, писавшего в своих трудах следующее: «Смертная казнь очистила породу и тем облагородила сердца» [3, с. 200].

«Антропологи» предлагали реформировать и уголовный процесс, в частности, исключить принципы публичности, гласности и непосредственности судебного разбирательства, ограничить права обвиняемого на защиту ради обеспечения прав потерпевших.

Учения «ломброзианства» были подвергнуты многочисленной критике, и под ее влиянием многие положения антропологической теории были пересмотрены и стали не столь категоричными. Чезаре Ломброзо отмечал, что даже для прирожденного преступника социальные факторы имеют большое значение: при благоприятных условиях жизни он попадает в разряд скрытых преступников, у которых нет внешнего повода совершить преступление. По свидетельству ученого, один богач говорил ему: «Будь я беден, я бы стал грабить и убивать, чтобы добыть себе земные блага» [2]. Ломброзо утверждал, что низшие классы общества «поставляют» самых примитивных убийц, грабителей и насильников. Средний и высший классы – в основном хитрых махинаторов и профессиональных мошенников, умеющих качественно выманить у населения большие деньги.

Работы представители антропологической школы вызвали интерес у Анатолия Федоровича Кони, российский юриста, судьи, литератора. Он писал, что «учение итальянских криминалистов очень заманчиво своими интересными подробностями, но оно полно поспешных выводов и наука права обязана строго профильтровать его» [4]. Кони утверждал, что в преступном деянии духовная сторона играет не меньшую роль, чем физическая, и что она освещает его внутренним светом, который доступен исследованию внимательного наблюдателя. Несмотря на высказывания А.Ф. Кони, в России идеи представителей антропологической школы не получили значительного распространения.

Так или иначе, оригинальные выводы дали мощный импульс научным исследованиям в криминальной сфере, что, в частности, привело к

развитию более совершенных методик исследования. Впервые была применена статистическая методика исследования криминальных явлений и их причинно-следственных связей. При этом было обращено внимание и на социальные причины преступлений, точнее, на влияние социальных факторов на преступника.

Идеи дифференцированного подхода к определению мер воздействия к различным видам преступников, а также осуществления профилактических мер по отношению к преступникам имеют существенное значение для науки и уголовной политики.

Ряд положений антропологической теории нашли свое применение в империалистической государствах для борьбы с деятелями революционного движения. На положениях данной школы основывалась и фашистская расовая теория, к примеру, Энрике Ферри стал фашистом. Ломброзианство стало основой биокриминологии.

Сегодня, в XXI веке можно сказать, что личностные и поведенческие качества лиц, неоднократно совершавших тяжкие преступления, часто совпадают с некоторыми выводами ученых.

Библиографический список

2. Френология // Словарь скептика. URL: <http://skepdic.ru/frenologiya/> (дата обращения: 19.03.2015).
3. Простов В. Как узнать преступника? // газета «Аргументы и факты». URL: http://gazeta.aif.ru/_/online/uznat/89/13_01 (дата обращения: 19.03.2015).
4. Ломброзо Ч. Новейшие успехи науки о преступнике. М.: Инфра-М, 2004. 320 с.
5. Кони А.Ф. Избранные произведения: Антропологическая школа в уголовном праве// Юридическая психология. URL: <http://yurpsy.fatal.ru/files/biblio/koni/04.htm> (дата обращения: 19.03.2015).

УДК 159.9

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ (ДЕСТРУКТИВНЫХ) КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК У СОТРУДНИКОВ УИС

А.В. Сарычева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: sarychevaav@list.ru

Статья посвящена анализу причин возникновения негативных или деструктивных коммуникативных установок, возникающих вследствие профессиональной деформации личности у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, негативные коммуникативные установки, профессиональная деформация, коммуникативная агрессивность, личность.

THE CAUSES OF NEGATIVE OR DESTRUCTIVE COMMUNICATION SYSTEMS ARISING OF INDIVIDUAL EMPLOYEES OF THE CORRECTIONAL SYSTEM

A.V. Sarycheva

The article is devoted to analyzing of the causes of negative or destructive communication systems arising from professional deformation of individual employees of the correctional system.

Key words: professional activity, negative communication installations, professional deformation, communicative aggressiveness, personality.

Под воздействием профессиональной деятельности, личность работника – его ценностные ориентации, черты характера, стиль общения и поведение в целом – изменяется, что может привести к возникновению профессиональной деформации личности. Принцип единства сознания, деятельности личности подтверждает, что возникающие под влиянием профессии изменения, могут иметь положительный или отрицательный характер

Положительное влияние проявляется в приобретении необходимых способностей и умений, опыта, приучении к дисциплинированности, ответственности и добросовестному отношению к труду.

Отрицательное влияние профессии проявляется в профессиональном жаргоне, возникновении негативных установок, агрессивности, как физической, так и вербальной; изменении физического облика, поведения и стиля общения.

Так как сотрудники работают с осужденными, которым свойственно наличие асоциальных установок, морально-нравственная деградация, агрессивность, у них может возникнуть мнение, что все осужденные одинаковые и что им не нужно оказывать помощь, внимание и уважение, то есть, у них формируются негативные коммуникативные установки.

Коммуникативная установка личности, это готовность реагировать на те или иные типы партнеров по взаимодействию определенным образом, что обусловлено имеющимися у нее опытом общения, оценками и переживаниями их сущности, взглядов и поведения. [1, с. 132] Иначе говоря, установка – привычка отвечать заученным способом на разные ситуации, социальные явления, людей.

Также, профессиональная деятельность работников УИС связана с повышенной ответственностью и физической опасностью, в связи с контингентом работы, что приводит к возникновению негативных черт

личности, поэтому важно психологическое сопровождение, профилактика, своевременная диагностика изменений, проведение психокоррекционных занятий, но проблема профессиональной деформации недостаточно полно изучена, что представляет сложность, в работе психологов УИС, в этом и заключается актуальность данной работы.

Целью нашего исследования является выявление факторов, влияющих на возникновение деструктивных коммуникативных установок.

Мы предполагаем, что условия и стаж профессиональной деятельности могут привести к формированию у сотрудников УИС деструктивных коммуникативных установок.

Методы исследования: методика «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» (В.В. Бойко), методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко), метод ранговой корреляции Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS-17.

Исследование проводилось на базе УФСИН России по Саратовской области, выборка состоит из 25 человек, 13 мужского и 12 женского пола.

Табл. 1. Результаты уровня негативных коммуникативных установок (в %)

Показатели коммуникативных установок	Максимум баллов	Полученные нами средние баллы	Средний процент от максимума баллов
Завуалированная жестокость	20	14,08	70,4
Открытая жестокость	45	20,76	46,1
Обоснованный негативизм	5	2	40
Брюзжание	10	4,24	42,4
Негативный опыт общения	20	9,04	45,2

Из таблицы видно, что у сотрудников присутствует все деструктивные установки, но доминируют: негативный опыт общения, открытая жестокость и завуалированная жестокость.

Наличие негативного личного опыта общения с окружающими, отражает специфику профессиональной деятельности, работу с осужденными. Данная установка играет роль конденсатора, который удерживает постоянное высокое напряжение отрицательной энергии эмоций. Порой достаточно небольшого провоцирующего обстоятельства, чтобы такой опыт воспроизвелся в сознании и поведении личности и отразился на отношениях с людьми. Партнеры могут не знать и не догадываться о том, что в свое время пережила личность, но они

непрерывно подвергнутся негативному энергетическому воздействию и испытают дискомфорт. Это подтверждает уровень сформированности шкалы открытой жестокости.

Завуалированная жестокость проявляется в недоброжелательности, подозрительности в отношениях со многими партнерами, формировании отрицательных выводов о людях, нежелании откликаться на их проблемы.

Присутствие данных установок можно объяснить факторами, обусловленными спецификой деятельности в УИС. Работа с осужденными, постоянные психические и физические перегрузки, в результате которых снижается продуктивность деятельности, ухудшаются мускульная и рефлекторная реакции, появляются ошибки в умозаключениях и жестокость.

Возникновению открытой и завуалированной жестокости способствует повышенная ответственность за характер и результат профессиональной деятельности, успехи на службе бывают незамеченными, но почти каждая ошибка становится объектом пристального внимания со стороны общественности и может быть наказуема законом, что вызывает состояние напряжения и тревоги, как и детальная правовая регламентация деятельности.

Невозможность расслабиться и избавиться от накопившейся усталости и напряжения, приводит к появлению деструктивных коммуникативных установок, а также проявлениям коммуникативной и физической агрессивности.

Табл. 2. Результаты сформированности интегральных форм коммуникативной агрессивности (в %)



Как мы видим, у сотрудников в основном невысокий и средний уровень коммуникативной агрессивности. Это можно объяснить тем, что работники исправительных учреждений не имеют права обращаться к осужденным в грубой форме, а должны называть на "Вы" или "осужденный", "осужденная", "гражданин", "гражданка" и по фамилии [2, с. 6]. Таким образом, порядок общения регламентирован и отступление приведет к выговору или наказанию, поэтому проявление коммуникативной агрессивности запрещено не только морально-нравственными ценностями, но еще и правилами службы.

Табл. 3. Результаты корреляционного анализа

ИКА ДКУ	Спонтанная агрессия	Аутоагрессия	Расплата за агрессию	Анонимная агрессия
Негативный опыт общения	0,500 0,011 при $p \leq 0,05$			0,432 0,031 при $p \leq 0,05$
Брюзжание	0,502 0,011 при $p \leq 0,05$			
Открытый негативизм	0,580 0,002 при $p \leq 0,01$			
Стаж		0,484 0,014 при $p \leq 0,05$	0,459 0,021 при $p \leq 0,05$	

Склонность к спонтанному проявлению агрессивных реакций взаимосвязана с негативным опытом общения. Сотрудники работают с лицами, совершившими преступления, многие из которых криминально заражены, асоциально направлены; культурный и интеллектуальный уровень которых значительно снижен. Работая с таким контингентом, у служащих УИС, формируется склонность делать необоснованные обобщения негативного характера, это может проявиться в стереотипе, что абсолютно все заключенные – неисправимые преступники, а поэтому не заслуживают уважительного отношения и помощи. Также, в связи с этим возникает открытый негативизм.

С увеличением стажа работы в системе, где существует жесткая регламентация труда, зачастую жесткий стиль руководства, напряженные отношения в коллективе (как показало анкетное исследование – 20% сотрудников недовольны сложившимся коллективом), что вызывает у многих работников чувство недовольности в принадлежности и причастности к данной социальной группе. Кроме того, становятся невозможными деловая критика и свободное выражение собственного мнения при обсуждении служебных вопросов, снижаются вероятность взаимопомощи в проблемных профессиональных ситуациях и способность коллегиально принимать конструктивные решения. Все эти факторы заставляют постоянно испытывать стресс, так как выразить напрямую свое недовольство начальству, осужденным – нельзя, сотрудники прибегают к аутоагрессии, что заставляет опасаться не только за психическую безопасность служащих, но и за их жизнь.

Также эти факторы приводят к анонимной агрессии – выплескиванию своего недовольства не на объект раздражения, а на других людей, что приводит к конфликтам не только в профессиональной сфере, но и в межличностном пространстве.

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между шкалой «расплата за агрессию» и стажем работы, это связано с тем, что сотрудники работают в системе, где нужно строго следовать правилам и обязанностям, отступление от которых, наказывается выговорами или увольнением.

Все это вызывает неудовлетворенность собой и профессией, как показали результаты анкетного тестирования – 28% служащих хотят сменить место работы.

Таким образом, наша гипотеза о том, что условия профессиональной деятельности и срок службы приводят к изменениям в личности, например, к появлению деструктивных коммуникативных установок – подтвердилась. Это означает, что проблема профессиональной деформации личности, требует особого внимания и изучения, так как в настоящий момент она недостаточно полно изучена, нет единой методологической базы для исследования данного феномена, поэтому важно разработать диагностические, профилактические и психокоррекционные методы для снижения негативного влияния профессиональной деятельности на личность работников уголовно-исполнительной системы.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. 472 с. С. 132.
2. Приказ от 3 ноября 2005 г. N. Об утверждении правил внутреннего распорядка исправительных учреждений. 35 с. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_56548/ (дата обращения: 12.12.2014).
3. Методическое пособие. Профилактика профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел. Под редакцией Буданова А.В. М: 2004. 320 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Учебное пособие. М: Издательство Института Психотерапии, 2002. 389 с.
5. Профилактика профессиональной деформации сотрудников УИС: Методическое пособие. М.: ФСИН России, УФСИН России по Владимирской области, 2006. 58 с.
6. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРЕСТУПЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Н.М. Романова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: romanovanm@info.sgu.ru

Статья посвящена актуальной проблеме вовлечения личности в криминальную активность в современном обществе. Автором предлагается теоретическая модель детерминант вовлечения личности в преступление (внешние, внутренние, комплексные); рассматриваются функции вовлечения в контексте направленности активности субъекта и объекта вовлечения; выделяется понятие «самововлечение», понимаемое как результат процессов самодетерминации криминального поведения личности.

Ключевые слова: вовлечение личности в преступление, детерминанты вовлечения, функции вовлечения, самововлечение.

ESPECIALLY INVOLVED OF A PERSONALITY IN THE CRIME IN MODERN SOCIETY

N.M. Romanova

The article is devoted to the actual problem of involvement of the individual in criminal activity in modern society. The author proposes a theoretical model of the determinants of involvement in the crime of identity (external, internal, complex); considered in the context of a function involving the direction of activity of the subject and object of involvement; highlighted the concept of "self involvement", understood as the result of processes of self-determination of the individual criminal behavior.

Key words: the involvement of the individual in the crime, determinants of involvement, engagement function, self involvement.

В условиях трансформирующегося аномичного социума появляются новые возможности приобщения личности к преступной активности. В орбиту криминальной активности вовлекаются люди с самыми разными психологическими и социально-правовыми характеристиками. Расширение побудительных оснований криминального поведения является одной из причин вовлечения в преступную активность самых разных типов личностей. В области права вовлечение понимается как физическое либо психическое влияние, направленное со стороны вовлекающего на убеждения вовлекаемого. В психологической науке понятие «вовлечение» используется лишь в отдельных исследованиях.

Между тем, на наш взгляд, понятие «вовлечение» является подходящим конструктом для решения проблемы выявления социально – психологических механизмов криминального поведения личности в современном мире и объяснения наблюдающегося в современном российском обществе феномена расширения социальной базы преступности.

В настоящее время научные изыскания проблемы вовлечения личности в совершение преступления, выполненные исследователями в правовом контексте, традиционно касаются только одной возрастной группы – несовершеннолетних. Однако, как нам представляется, область изучения проблемы вовлечения является более широкой в плане объекта исследования.

Как показывает практика, не только несовершеннолетние (подростки), в силу недостаточной зрелости их психической сферы, становятся объектами вовлечения, но и представители других возрастных групп. Речь идет, прежде всего, о лицах молодежного, юношеского возраста, а также морально – неустойчивых, латентно – криминальных лицах зрелого возраста.

Податливость, чувствительность человека к вовлекающим стимулам связана не только, а в некоторых случаях и не столько с возрастом, сколько с особенностями личности (морально-правовой, эмоциональной, регулятивной ее сферами).

По результатам обобщения данных эмпирических исследований предлагается теоретическая модель детерминант вовлечения личности в преступление. Эта модель содержит следующие разновидности указанных детерминант: а) внешние; б) внутренние; в) комплексные (содержащие как внутренние, так и внешние детерминанты).

Детерминанты внешнего порядка предполагают наличие в процессе вовлечения внешней силы – «вовлекателя» (отдельной личности или группы). Функция «вовлекателя» – оказание целенаправленного воздействия на личность вовлекаемого.

Внешняя сила представлена конкретными действиями «вовлекателя»: психологическое давление, психологическое насилие, принуждение, «затягивание», «соблазнение», манипуляции. «Вовлекатель» регулирует и направляет поведение вовлекаемого.

В процессе реализации действия вовлечения: 1) создаются подходящие психологические условия для его осуществления (с точки зрения целей вовлекателя); 2) последний осуществляет «проникновение» в психическую сферу вовлекаемого и частично или полностью «захватывает» ее, направляя сознание и волю в определенное русло (способствуя формированию у вовлекаемого криминальных намерений); 3) в личности объекта вовлечения формируется новое психологическое образование – намерение совершить преступление; 4) возникает

специфический психологический продукт их взаимодействия (результат) в виде приобщения вовлекаемого к криминальной деятельности.

Одним из условий реализации действия вовлечения как процесса является потенциальная способность психики человека к изменчивости.

При изучении этого понятия как процесса можно выделить его динамические параметры (скорость «продвижения» в плане формирования криминальных намерений и криминального реагирования, интенсивность) и субъективные параметры (эмоциональное отношение личности к факту вовлечения в преступление, готовность к совершению преступлений).

При этом вовлекаемый приобщается к преступлению либо стихийно (на эмоциональной основе), либо рационально, вследствие сознательного принятия криминальной идеи, транслированной со стороны субъекта вовлечения.

Функция вовлечения может быть рассмотрена с точки зрения активности двух видов: а) активности вовлекающего субъекта в плане приобщения вовлекаемого к криминальному поведению; б) ответной активности объекта вовлечения вследствие активных действий вовлекателя, выраженной в форме возникновения криминального намерения и последующего совершения преступления. При этом содержание компонентов активности вовлекателя и вовлекаемого будут отличаться. Активность вовлекателя первична, она контролируется сознанием и регулируется его волей.

Активность вовлекаемого вторична – она является реакцией на действия субъекта вовлечения. Вовлекаемый может осознавать факт вовлечения собственной личности в криминальную ситуацию, но может и не осознавать (в случае, когда вовлекатель использует особо изощренные способы вовлечения, например, внушение или манипуляцию).

Результативной стороной вовлечения личности в криминальную деятельность являются вовлеченность в нее разной степени выраженности.

Активность вовлечения проявляется в инициативной, деятельной, субъектной стороне криминальной самореализации личности. Под обратимостью мы понимаем возможность психологического «возвращения» субъекта к установкам законопослушной личности и возвращение в исходное дискретное состояние его ценностно-нормативной и психолого-правовой сферы (потенциально такая возможность имеется у каждого преступника).

Результатом действий «вовлекателя» является «затягивание» вовлекаемого в «криминальное поле», приобщение последнего к совершению преступления.

При наличии внутренней детерминанты вовлечение личности в криминальную деятельность происходит посредством самодетерминации и самомотивации. В данном случае речь идет о самововлечении, – процессе, предполагающем самодетерминацию криминального поведения субъекта.

В случае самововлечения личность автономна, она самостоятельно принимает решение о совершении преступления, рассматривая преступный способ в качестве наиболее приемлемого, привлекательного с точки зрения достижения поставленных целей. Результатом самововлечения является формирование у человека криминальной установки и намерения совершить преступление.

Комплексные источники детерминации представлены вариантом взаимодействия в системе личность – малая социальная группа.

Речь идет об асоциальной группе двух типов: а) неформальная асоциальная группа, постепенно «продвигающаяся» к криминальности (от совершения мелких правонарушений до серьезных преступлений); б) легально действующая криминальная группа, рекрутирующая в свой состав членов из числа работников. В случае неформальной асоциальной группы, постепенно «продвигающейся» к криминальности, важным является социальное взаимодействие внутри такой общности. Оно строится на эмоциональной основе: в группе доминируют отношения привязанности, дружбы, взаимной личностной привлекательности. Между ее членами имеется взаимопонимание в плане учета мотивов и целей действий своих товарищей и идентификации с ними. Преступное поведение членов группы формируется постепенно и является социальным процессом – «продвижением» к криминальности. Решение принимается вследствие процессов социальной интеграции членов группы. Выработка криминального решения происходит постепенно, в процессе социального взаимодействия. Организация совместных действий позволяет реализовать группе «общую для ее членов деятельность».

Психологический механизм взаимодействия при реализации криминального действия определяется сочетанием групповых и индивидуальных мотивов участников, а групповое решение является результирующей вкладов ее членов. Криминальное вовлечение личности внутри такой группы является следствием социально – психологических процессов, происходящих в ней. На момент совершения деликта каждый из членов группы демонстрирует готовность к своему участию в нем.

В случае легально действующей криминальной группы, рекрутирующей в свой состав членов из числа своих работников, их вхождение в зону практик криминального доминирования происходит по-разному. Соприкосновение личности с этими практиками может происходить как в рамках производственных (рабочих) отношений, так и в рамках психологических (эмоциональных) отношений.

Соприкосновение личности с криминальными практиками в рамках производственных (рабочих) отношений и его дальнейшее вовлечение в криминальную деятельность в данном случае определяется включенностью человека в профессиональную среду.

Принципиально важным здесь является отсутствие фактора личных симпатий или антипатий. Речь идет об отношениях, которые носят безличный характер и определяются социальной ролью, выполняемой человеком.

В рамках действующих легитимно криминальных групп социальная роль преступника и его криминальная деятельность являются одобряемыми. В структуре данной разновидности вовлечения личности в криминальную деятельность функционирование («погружение», существование) личности в зоне социальных практик криминального доминирования является определяющим. В таких условиях личность постепенно «растворяется» в криминальной среде.

Таким образом, вовлечение личности в криминальную деятельность происходит различным образом: а) в результате внешнего влияния (человека или группы); б) в результате влияния внутренних детерминант – процессов самодетерминации, обусловленных активностью самой личности; в) в результате влияния комплексных детерминант (внешних и внутренних).

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПРЕСТУПНИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЦ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В КОЛОНИИ ОСОБОГО РЕЖИМА)

Н.М. Романова, Е.А. Богуш, К.А. Киселев

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: romanovanm@info.sgu.ru, lab-psychology@mail.ru

Статья посвящена изучению метода построения социально-психологического портрета современного преступника. С помощью метода кластерного анализа выделен фактор, связанный с вовлечением личности в преступление: интеракции с ранее судимыми лицами (общение в подростковом возрасте с бывшими осужденными, участие под влиянием ранее судимых в правонарушениях), опыт совершения преступлений, мелкие кражи в детстве, наличие установок на сокрытие найденных вещей, склонность к самооправданию, не критичность к себе.

Ключевые слова: социально-психологический портрет, вовлечение в преступление, интеракции с ранее судимыми лицами.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE MODERN CRIMINALS (ON RESEARCH OF PERSONS HELD IN COLONIES OF SPECIAL REGIME)

N.M. Romanova, E.A. Bogush, K.A. Kiselev

The paper studies the method of construction of the social and psychological portrait of the modern criminal. With the help of cluster analysis identify the factors associated with involvement of the individual in the crime: interaction with the previously convicted persons (communication in adolescence with former prisoners, participation under the influence of previous convictions for offenses), the experience of committing crimes, petty theft in childhood, the presence of plants on found hiding things, a tendency to self-justification, uncritical self.

Key words: social and psychological portrait, involvement in crime, interaction with the previously convicted persons.

Актуальность данной темы исследования заключается в том, что преступность возрастает и возникает необходимость создания новых методов в расследовании преступлений и поимки преступников. Социально-психологический портрет преступника помогает правоохранительным органам выследить преступника по его личностным качествам, биографическим данным и помогает понять причины и мотивы совершения преступления.

В настоящее время личностный опыт индивида как предмет исследования субъекта криминальной деятельности рассматривается в общем плане, без попытки тщательного системного анализа.

Цель исследования: изучить социально-психологический портрет преступника в аспекте вовлечения его в преступление.

Объект исследования: особенности социально-психологического вовлечения в преступное поведение.

Характеристика выборки: заключенные колонии особого режима, арестованные за корыстные и корыстно-насильственные преступления (N=106).

Методы исследования: социально-психологический опросник (Н.М. Романова), статистическая обработка с использованием кластерного анализа.

Выявлены следующие статистические данные для испытуемых:

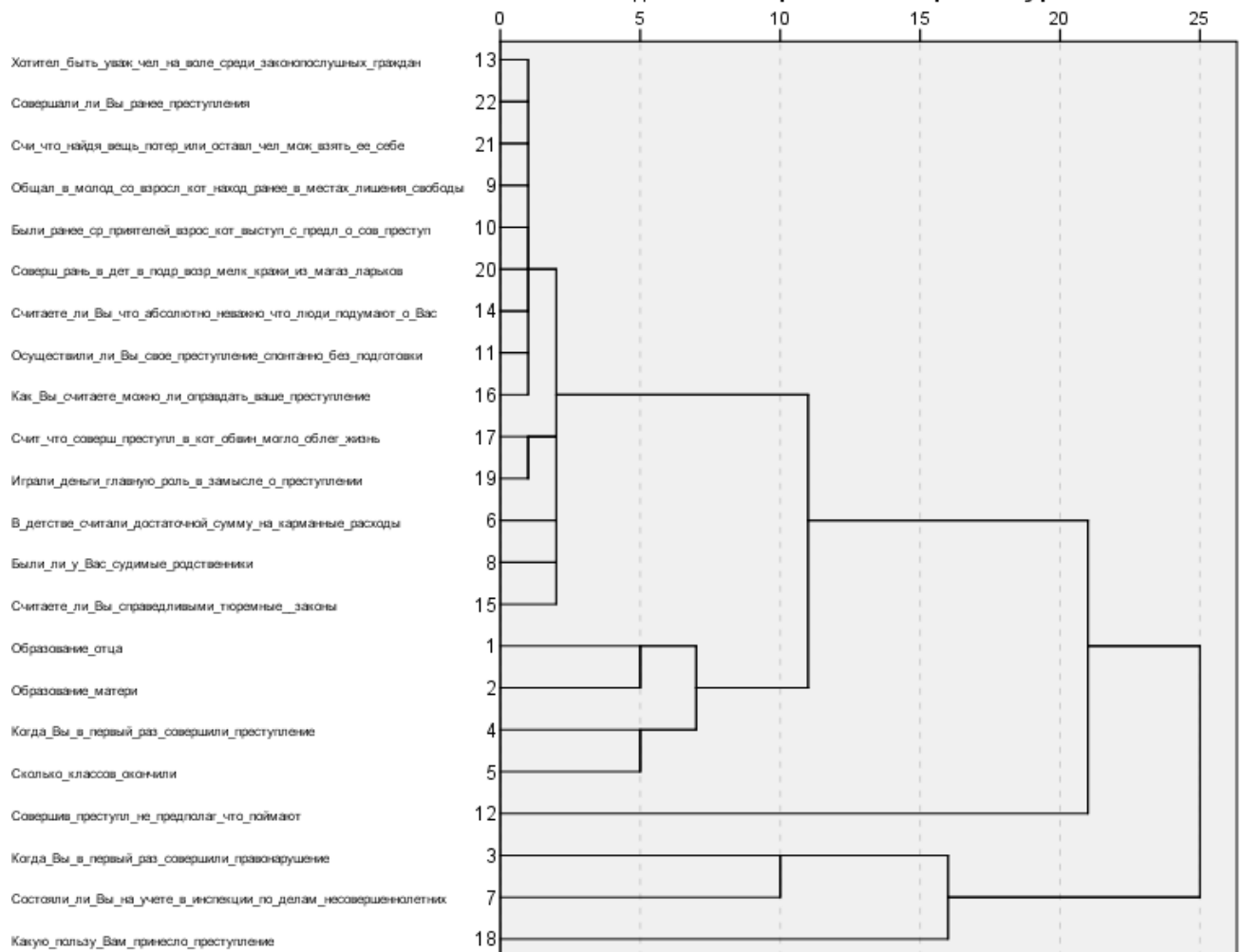
1. Первый раз совершили правонарушение в 14-17 лет – 31%.
2. Первый раз совершили преступление в 14-17 лет – 43%.
3. Окончили 9 классов – 46%.
4. Не состояли на учёте инспекции по делам несовершеннолетних – 63%.
5. Были судимые родственники – 41%.

6. Общались в молодости с взрослыми людьми, которые находились в местах лишения свободы – 70%.
7. В подростковом возрасте были среди приятелей взрослые, которые выступали с предложением о совершении преступления – 61%.
8. Спонтанно осуществил своё преступление – 70%.
9. Совершив преступление, предполагали, что их не поймают – 50%.
10. Считают, что можно оправдать совершённое ими преступление – 51%.
11. Деньги не играли главную роль в замысле о преступлении – 64%.
12. Совершали мелкие кражи из магазинов, ларьков – 62%.
13. Считают, что найдя вещь, потерянную или оставленную, можно забрать себе – 78%.
14. Совершали ранее преступления – 81%.

В нашем исследовании мы использовали параметры анкеты, связанные с особенностями жизненного пути личности. На основе выбранных категорий был проведен кластерный анализ. В результате был получен ряд кластеров.

Рис. 1. Результаты кластерного анализа

Дендрограмма с использованием метода ...
Объединение кластеров по масштабированному расстоянию



Выделен кластер на втором уровне группирования, содержащий вопросы о прошлом индивида, который описан нами как «интеракциональная криминальная история» (термин позаимствован у Р. Контора, однако в отличие от авторской интерпретации, мы понимаем данный термин в контексте личного опыта общения с преступниками и собственной преступной деятельностью).

Данный кластер характеризуется следующими социально-психологическими параметрами, влияющими на вовлечение личности в преступление: интеракции с ранее судимыми (общение в подростковом возрасте с бывшими осужденными, участие под влиянием ранее судимых в правонарушениях), опыт совершения ранее преступлений, совершение мелких краж в детстве, наличие установок на сокрытие найденных вещей, склонность к самооправданию, отсутствие критического самовосприятия («мне неважно, что подумают обо мне»). Для таких преступников характерно отношение к совершению противоправных деяний как способу

облегчения собственной жизни, корыстная мотивация совершения преступления и наличие судимых родственников.

Таким образом, выявленные параметры мы можем рассматривать как составляющие компонентов психологической готовности (предрасположенности) личности к совершению преступления, в том числе и тяжкого.

Резюмируя, следует отметить большое значение криминального опыта в личностных характеристиках вовлеченного в преступность индивида. Данный криминальный опыт включает в себя: а) непосредственные факты совершения субъектом преступных деяний ранее; б) общение с криминализированными индивидами, совершавшими преступления; в) индивидуальные установки на присвоение чужого имущества, г) склонность к оправданию своих проступков и готовность к совершению преступления.

Предполагается дальнейшее продолжение научного исследования по теме.

УДК 159.9

АДДИКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

Е.И. Ярошенко

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: yarosh29@rambler.ru

Статья посвящена проблеме аддиктивного поведения, как следствие эмоционального выгорания сотрудников пенитенциарной системы. Работники пенитенциарных учреждений в большей степени подвержены профессиональной деформации, в том числе эмоциональному выгоранию, в связи со сложными условиями профессиональной деятельности; наличием напряженной, эмоционально насыщенной работы; использованием властных полномочий; общением со спецконтингентом, а также отсутствием положительного подкрепления. Диагностика эмоционального выгорания и его генезиса является залогом психологического здоровья сотрудников, профилактикой делинквентности, суицида, текучести кадров.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, аддиктивные формы поведения, сотрудники пенитенциарной системы, переутомление, эмоциональное истощение.

ADDICTIVE BEHAVIORS AS A RESULT OF EMOTIONAL BURNOUT OF PRISON STAFF

E.I. Yaroshenko

The article deals with addictive behavior as a consequence of burnout of prison staff. Prison officials are prone to professional deformation, including burnout. That due to the difficult conditions of job activity and the presence of hard and the emotionally intense work and the use of power and the communicating with special contingents (inmates). Also emotional burnout can have links with the lack of positive reinforcement. Diagnosis of burnout and its genesis is the key to the psychological health of employees, prevention the problems like the delinquency and the suicide and the staff turnover.

Key words: emotional burnout, addictive behaviors, employees of the penitentiary system, exhaustion, emotional exhaustion.

Проблема эмоционального выгорания остается мало изученной применительно к представителям социальных профессий, а особенно к сотрудникам пенитенциарной системы. Об этом свидетельствует недостаток надежных, эффективных методик его профилактики и устранения. В научной литературе на сегодняшний день незначительное внимание обращено к теме аддиктивного поведения, а также отсутствуют работы, рассматривающие его как следствие эмоционального выгорания, в особенности у сотрудников УИС. Диагностика эмоционального выгорания и его генезиса является залогом психологического здоровья сотрудников, профилактикой делинквентности, суицида, текучести кадров.

Факторами, способствующими развитию эмоционального выгорания, является загруженность работой, ненормированный рабочий день, высокая утомляемость. Работники пенитенциарных учреждений в большей степени подвержены профессиональной деформации, в том числе эмоциональному выгоранию, в связи со сложными условиями профессиональной деятельности; напряженной, эмоционально насыщенной работой; использованием властных полномочий; общением со спецконтингентом, а также отсутствием положительного подкрепления.

Целью дальнейшего исследования является изучение эмоционального выгорания в связи с личностными особенностями сотрудников пенитенциарной системы и выявление у них аддиктивных форм поведения.

Задачи исследования:

1. Теоретический и методологический анализ литературы по проблеме эмоционального выгорания, аддиктивных форм поведения.
2. Изучить основные факторы, этапы, формы, виды эмоционального выгорания.
3. Выявить личностные особенности сотрудников ФСИН России.

4. Выявить и обозначить факторы риска, склонность к эмоциональному выгоранию сотрудников ФСИН.

5. Выявить аддиктивные формы поведения сотрудников пенитенциарной системы.

6. Разработать рекомендации по минимизации и профилактике эмоционального выгорания и как следствие аддиктивных форм поведения.

Понятие «эмоциональное выгорание» включает в себя комплекс особых психических проблем, которые возникают у человека в связи с интенсивностью профессиональной деятельности [1, с. 52-86]. Впоследствии у человека наблюдается «приглушение» эмоций, увеличение числа конфликтов с партнёрами по общению, равнодушие и отгороженность от переживаний другого человека, потеря ощущения ценности жизни, утрата веры в собственные силы [2, С. 85-95].

Впервые проявление эмоционального выгорания обнаружил и описал Х. Фройденберг в 1974 году у специалистов помогающих профессий. Работа с полной самоотдачей, большим воодушевлением постепенно приводит к истощению, проявлению раздражительности и цинизма [3].

На сегодняшний день многие авторы утверждают, что эмоциональное выгорание встречается не только у людей помогающих профессий, он также может возникнуть у любого человека. Ученые А. Пайнз и Е. Аронсон рассматривают эмоциональное выгорание как синдром переутомления, который может встречаться в любой профессии, а также и за пределами профессиональной деятельности, например, в работе по дому [4].

Такие исследователи, как С.П. Безносков [5], Б.Д. Новиков [6] относят к категории работников, подверженных риску развития «эмоционального выгорания», сотрудников пенитенциарных учреждений. Особое внимание в этом вопросе необходимо уделить сотрудникам ФСИН, которые непосредственно общаются с людьми, совершившими преступление и отбывающими наказание в местах лишения свободы.

К. Маслач в своих работах описала симптомы эмоционального выгорания. Во-первых, у работника появляется хроническая усталость, снижается настроение, также наблюдаются расстройства сна, усиливается подверженность болезням. Данный симптом К. Маслач назвала «эмоциональное истощение». Во-вторых, отношение к коллегам и к тем, кто нуждается помощи, становится негативным, циничным, появляется чувство вины, человек выбирает автоматическое «функционирование» и всячески избегает нагрузок. Данное проявление получило название «деперсонализация – дегуманизация». В-третьих, человек начинает страдать от недостатка успеха, признания, а также от потери контроля над ситуацией, постоянно чувствует собственную несостоятельность и чрезмерность предъявляемых к нему требований. Этот симптом К. Маслач

обозначила как «переживание собственной нерезультативности» [7, с. 99-113].

В 1994 году Дж. Сонек выделил и описал еще один симптом – «витальная нестабильность». Характерными признаками являются депрессия, подавленное настроение, тревожность, беспокойство, чувство безнадёжности и раздражительность. В совокупности все эти симптомы являются первыми признаками «развития предсуицидального состояния» [8, с. 22-28].

Е. Maher указывает на то, что симптомами эмоционального выгорания могут выступать также: злоупотребление чаем, кофе, табаком, алкоголем, наркотиками, безразличие к еде (голодание) или переедание. Все это можно объединенными в одну группу – «аддиктивное поведение» [9, с. 8-12].

Зависимое или аддиктивное поведение – это вид девиантного поведения личности, проявляющееся в навязчивой потребности в определённой деятельности.

А.Р. Назмутдинов расширяет список вариантов аддикции – прежде всего среди нефармакологических – при синдроме эмоционального выгорания: азартное поведение, работоголизм, реже – другие формы аддикций (уход в религию) [10].

В зависимости от симптомов и проявлений в научной литературе описаны стадии эмоционального выгорания. К. Маслач в своих исследованиях выделяет четыре стадии эмоционального выгорания, на которых преобладает:

1. Идеализм и чрезмерные требования к себе.
2. Эмоциональное и психическое истощение.
3. Дегуманизация как способ защиты.
4. Синдром отворачивания (к себе – к другим – ко всему).

Если вовремя не предпринять меры по устранению симптомов на каждой из стадий, то все это в конечном итоге приводит к краху: увольнению или болезни.

На данный момент существуют работы, посвященные изучению отдельных форм профессиональных деформаций у сотрудников уголовно исполнительной системы. Но проблема эмоционального выгорания и вызванных в связи с этим аддиктивных форм поведения у сотрудников ФСИН не достаточно освещена в научной литературе, о чем свидетельствует недостаток надежных, эффективных методик его профилактики и устранения.

Таким образом, необходимость профилактики и коррекции эмоционального выгорания и, как следствие, аддиктивных форм поведения у сотрудников ФСИН является главной задачей дальнейшего научного исследования.

Профессиональная деятельность сотрудников пенитенциарной системы характеризуется наличием специфических особенностей и осложнена множеством негативных факторов: использованием властных полномочий; общением со спецконтингентом. Эмоциональное выгорание может способствовать развитию аддиктивных форм поведения, психосоматических расстройств, а также привести к появлению неуверенности в надежности и безопасности работы, что в свою очередь детерминирует стрессовое состояние, снижает мотивацию, увеличивает агрессию и повышает число конфликтов и текучки кадров [11, С. 242-264]. Особенно рискогенной проблема выгорания может быть для лиц, которым доверено огнестрельное оружие.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 256 с.
2. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. Т. 23. №3. 2002. С. 85-95.
3. Freudenberger H., North G. Burn-out bei Frauen. Frankfurt, 1992.
4. Pines A., Aronson E. Career Burnout. Causes and cures. New York: The Free Press. 1988.
5. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 270 с.
6. Новиков Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций сотрудников исправительно-трудовых учреждений: дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 1993. 211 с.
7. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced Burnout. J. Occup. Beh., 1981. P. 99-113.
8. Sonneck G. Selbstmorde und Burnout von Ärzten. In: Zeitschrift für ärztliche Fortbildung. 1994. Vol. 7. 3/4. P. 22-28.
9. Maher E. The burnout syndrome // J. of Consyting and Clinical Psychologie. 1983. №7. P. 8-12, 220.
10. Назмутдинов А.Р. Особенности коррекции невротических расстройств в сочетании с нефармакологическим аддиктивным поведением // Мат-лы конф. «Современные проблемы клиники и лечения психических расстройств» / Под ред. Н.Е. Буториной. Челябинск, 2000. С. 35-41.
11. Sverke M., Hellgren J., Näswall K. No security: a metaanalysis and review of job insecurity and its consequences. Journal of Occupational Health Psychology, 2002. Vol. 7. P. 242-264.

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 159.98-056.24

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ВИЧ/СПИД-ИНФИЦИРОВАННЫМ

Е.И. Барышева

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, ЛНР

E-mail: helenbar2008@rambler.ru

Статья посвящена вопросам оказания психологической консультативной помощи ВИЧ-инфицированным и больным СПИД. Авторы описывают специфику консультативного процесса на этапе дотестового консультирования, послетестового консультирования, послетестового консультирования в случае положительного результата на ВИЧ-инфекцию, особенности групповой консультативной работы, консультирование клиентов различных социальных групп. Материалы основаны на практике деятельности психологической службы Центра по профилактике и борьбе со СПИД.

Ключевые слова: психологическое консультирование, ВИЧ/СПИД-инфицированные, психологическое сопровождение, дотестовое и послетестовое консультирование.

THE PSYCHOLOGICAL HELP OF PATIENTS AIDS

E.I. Barysheva

The article is devoted the questions of giving the psychological help of patients AIDS. The author describe the specific of psychological process on the stage of the before-test advising, after-test advising, after-test advising at presence of positive result on AIDS, features of group psychological work, advising of clients of different task forces. Materials are founded in practice to activity of psychological service of Center on a prophylaxis and fight with AIDS.

Key words: AIDS, psychological help, before-test advising, after-test advising.

Актуальность проблемы. В начале третьего тысячелетия одной из самых актуальных проблем всего человечества является проблема распространения ВИЧ-инфекции, которая стремительно приобретает масштабы пандемии на всех континентах. Украина, к сожалению, не только не является исключением, а напротив, занимает лидирующую позицию в Европе по темпам распространения среди населения ВИЧ/СПИД. ВИЧ-инфицированные представляют особую часть населения, которая имеет специфические проблемы. Особая острота

проблемы ВИЧ/СПИД заключается в том, что жертвами неизлечимой инфекции становятся, в первую очередь, лица, не достигшие тридцати лет. Глобальность проблемы требует для её разрешения не только создания, апробации и внедрения новых поколений лекарств, эффективных методик лечения, но и проведения многогранной информационно-просветительской работы с молодежью с целью пропаганды здорового образа жизни, формирования адекватной системы морально-этических ценностей, воспитания истинного гуманистического отношения к людям, в том числе к ВИЧ-позитивным. Установление диагноза, последующая жизнь с диагнозом ВИЧ/СПИД является тяжелой психотравмой для личности. Отрицательно окрашенные эмоциональные переживания, состояние аффективного напряжения, развивающиеся у ВИЧ-инфицированного, не только негативно влияют на его соматическое состояние, течение заболевания, но и значительно снижают качество жизни как его самого, так и его ближайшего окружения. Поэтому на каждом этапе лечения, начиная с диагностического, всем больным, наряду с медицинской, должна оказываться специализированная психологическая помощь.

Вместе с тем научные, методические, практические аспекты психологического сопровождения ВИЧ-инфицированных изучены недостаточно. Этой проблематикой в основном занимаются зарубежные ученые, что существенно затрудняет внедрение их рекомендаций в повседневную практику отечественных специализированных медицинских учреждений, вследствие несовпадения подходов, условий оказания лечебной помощи, социально-экономических факторов и особенностей менталитета.

Учитывая особую актуальность проблемы оказания психологической помощи больным ВИЧ/СПИДом и ее недостаточной научной разработкой, ориентируясь на запросы практики, сферу наших научных интересов составили психологические аспекты сопровождения ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом.

Предмет исследования статьи – психологические особенности консультативной помощи и сопровождения ВИЧ-инфицированных и больных СПИД.

Объект исследования – специфика специальной психологической помощи (сопровождения).

Цель исследовательской работы в этом направлении – раскрыть полученные на основе собственного психологического практического опыта оптимальные методы и приемы психологического консультирования ВИЧ-инфицированных и больных СПИД, созданные на основе изучения психологических особенностей клиентов, описать систему специфической психологической помощи и сопровождения ВИЧ-инфицированных как в условиях медицинского учреждения, так и в

условиях их повседневной жизни, рассмотреть способы адаптации ВИЧ-позитивных в социуме.

Мы предполагаем, что к социально-психологическим факторам, провоцирующим распространение ВИЧ-инфекции, относятся и личностные особенности ВИЧ-инфицированных. Эти особенности наряду с поведенческими реакциями пациентов могут быть отнесены к факторам риска возникновения ситуаций инфицирования и распространения заболевания. Принятие диагноза ВИЧ – тяжелая психотравма, с которой человек в большинстве случаев не способен справиться самостоятельно. Психолог, владея теорией и практикой выявления индивидуально-психологических особенностей, опираясь на полученные результаты, будет способствовать ВИЧ-инфицированным в принятии диагноза, поможет сделать лечение препаратами более эффективным, а адаптацию в социуме более быстрой.

Психологическая помощь и сопровождение ВИЧ-инфицированных требует тщательного подбора специальных методов и методик работы.

История исследования проблемы. Со времен распознавания первичной ВИЧ-инфекции были изучены особенности клинических проявлений, вирусологических, иммунологических и прогностических особенностей этого заболевания. Внедрение ВААРТ (высокоактивной антиретровирусной терапии) позволило успешно апробировать гипотезу о том, что ВИЧ-инфекцию можно перевести в форму хронической вирусной инфекции, которую затем можно лечить довольно длительное время. Использование новых методов лечения и профилактики позволило существенно снизить смертность и летальность ВИЧ-инфицированных.

Значительный вклад в изучение проблемы лечения ВИЧ-инфекции и психологического аспекта проблемы внесли ученые разных стран, такие как М.Л. Аряев, Е.С. Белозеров, В.В. Беляева, Ю.И. Буланьков, Т.Н. Ермак, В.М. Запорожан, В. Калядин, Ю.В. Кобища, В.В. Маляев, В.И. Покровский, В.В. Покровский, Н.А. Семина, А.М. Щербинская, О.Г. Юрин и многие другие.

Последнее время стали очевидными масштабы трагедии не только для физического здоровья, но и для психического. Хотя ВИЧ-инфекция – понятие медицинское, с точки зрения психологии – это кризисные события с тяжелыми последствиями. Многие, предполагающие возможность заражения, из боязни стигматизации и дискриминации, не обращаются к специалистам, боятся «травматизации диагнозом», не представляя, что делать дальше, в случае подтверждения страшных предположений. Появление диагноза в жизни человека порождает тяжелый жизненный кризис, который сопровождается чувствами безысходности, вины и страха.

В наших предыдущих публикациях [1-3] мы уже обращали внимание, что проблема ВИЧ/СПИД требует включения психологических аспектов в

процесс ее решения. Данная статья посвящена проблематике и специфике специальной психологической помощи ВИЧ-инфицированным.

Выборка исследования. Исследование проводилось в Луганском областном центре профилактики и борьбы со СПИД. Экспериментальную группу составили 100 человек, из них мужчин – 68, женщин – 32, средний возраст составил 32,3 года. В состав экспериментальной группы входили пациенты со II, III, IV стадией ВИЧ-инфекции, из них 68% с наркотической и алкогольной зависимостью.

Изложение основного материала. Психологическая помощь – та сфера профессиональной психологической деятельности, которая реагирует на самые болезненные ситуации, возникающие в человеческом сообществе. И, безусловно, в ситуации распространения эпидемии СПИД стало понятно, что очень многим людям в этой связи будет необходима психологическая помощь. Система психологического консультирования выполняет профилактическую и просветительскую работу, осуществляет психологическую поддержку. По мнению ВООЗ, UNAIDS, внедрение системы психологического консультирования в странах, пораженных эпидемией ВИЧ/СПИД, является важной составляющей борьбы с распространением заболевания. Эта форма работы способствует изменению поведения пациентов, дает возможность осознать сложившуюся ситуацию, принять ее и выбрать оптимальный вариант жизни (Запорожан В.М., Аряев М.Л.) [4, с. 194].

ВИЧ-инфицированные пациенты имеют право получить помощь в любых лечебно-профилактических учреждениях, а не только в центрах профилактики и борьбы со СПИД.

Согласно утверждения UNAIDS, добровольное консультирование и тестирование на ВИЧ призвано играть жизненно важную роль во всестороннем комплексе мер по профилактике и лечению ВИЧ/СПИД и должно включать:

- улучшение состояния здоровья за счет получения квалифицированных рекомендаций;
- возможность предупреждения передачи ВИЧ от матери к ребенку (консультирование до и/или во время беременности);
- создание мотивации к изменению стиля жизни или поддержка безопасного поведения (консультирование, касающееся сексуального поведения, употребления наркотических веществ);
- психоэмоциональная поддержка, кризисное консультирование.

Добровольное тестирование на наличие/отсутствие ВИЧ и связанное с этим консультирование включают дотестовое консультирование, прохождение теста, ожидание результата исследования, сообщение результата, консультирование после получения негативного или позитивного результата, и каждый из этих этапов консультативной психологической помощи имеет свои специфические особенности, о

которых мы в какой-то степени говорили в предыдущих публикациях. [1-3].

Остановимся более детально на этапах психологического консультирования и сопровождения лиц, проходящих диагностику по выявлению наличия/отсутствия ВИЧ-инфекции.

Дотестовое консультирование – это подготовка клиента психологической консультации к ситуации тестирования на ВИЧ. Для этого необходимо предоставить информацию о процедуре тестирования и поинтересоваться, что клиент знает о ВИЧ/СПИД, что послужило поводом к обращению. Консультант должен оценить степень информированности клиента о путях передачи ВИЧ/СПИД. Необходимо рассказать о том, что является рискованным поведением и какими могут быть пути снижения риска заражения. С целью определения индивидуального риска заражения, следует обсудить конкретные особенности поведения или симптомы, которые его волнуют. Следует тактично обсудить особенности сексуального поведения в прошлом и настоящем (средства защиты, сексуальные контакты с многочисленными партнерами или ВИЧ-инфицированными).

К формам **рискованного поведения** относятся: употребление инъекционных наркотиков; незащищенный секс, наличие нескольких партнеров; гомосексуальные связи у мужчин; пребывание в местах заключения; переливание крови или ее продуктов; другие инвазивные процедуры, трансплантация органов, операции.

Во время проведения дотестового консультирования следует оценить возможную реакцию клиента на результат исследования, будь-то отрицательный или положительный вариант. Важным также является упоминание о периоде «серонегативного окна», особенно для лиц с высоким риском инфицирования ВИЧ. **Эффективное дотестовое консультирование** дает возможность клиенту:

- представить себе процедуру тестирования;
- оценить собственный персональный риск инфицирования ВИЧ;
- понять значение результатов тестирования;
- понять возможные последствия прохождения теста;
- принять осознанное решение о прохождении тестирования;
- повысить уровень осведомленности по вопросам ВИЧ/СПИД;
- сформировать представление о безопасном поведении, мотивировать изменение рискованного поведения.

Установление доверительных отношений с клиентом во время дотестового консультирования создает основу для проведения и послетестового консультирования.

Послетестовое консультирование необходимо при любом результате исследования и ни при каких обстоятельствах нельзя сообщать результаты тестирования по телефону.

В случае отрицательного результата теста человек ощущает облегчение, но отрицательный результат может объясняться и попаданием в «серорнегативное окно» и необходимо мотивировать клиента на прохождение повторного тестирования через 3-6 мес. Необходимо обсудить информацию о путях передачи ВИЧ, о возможных способах защиты, о правилах безопасного поведения.

Первичное послетестовое консультирование в случае положительного результата. Необходимо предоставить точную информацию о положительном «+» результате теста, объяснить ее, поддержать клиента в его восприятии. Послетестовое консультирование в случае положительного результата теста предполагает кризисное консультирование, психологическую поддержку в принятии диагноза и помощь в планировании будущего, так ближайшего, так и отдаленного.

Приоритетной задачей становится обеспечение понимания клиентом результата теста, оказание ему помощи и поддержки, определение личностных ресурсов по преодолению ситуации.

Консультирование должно проводиться в такой последовательности:

- сообщение результатов теста понятным языком, избегая специфической терминологии;

- объяснение разницы между ВИЧ-инфекцией и СПИДом, предоставление четкой информации, касающейся длительности ВИЧ-инфекции и процесса развития болезни, о возможности влияния самого клиента на ее течение;

- не нарушать паузы во время общения с клиентом, дать ему время, понимая его психологическое состояние. Консультант должен подождать, пока клиент отреагирует на эту информацию, необходимо дать ему возможность проявить свои чувства, переживания.

В нашей практике мы использовали технику экстренной психологической помощи, предложенную М.А. Крюковой, Т.И. Никитиной, Ю.С. Сергеевой (2001). Полученная информация о наличии ВИЧ-статуса радикально изменяет жизнь человека и вызывает психологический шок, который может проявляться следующими симптомами: – ступор; – страх; – истерические реакции; – вегетативные реакции. Помощь психолога в данной ситуации заключается, в первую очередь, в создании условий для психоэмоциональной «разрядки».

Наш опыт работы показывает, что наиболее распространенными реакциями на сообщение о положительном результате теста являются истерические. Практические рекомендации в данной ситуации:

- 1) не оставлять клиента одного;

- 2) установить физический контакт с клиентом – взять за руку, положить свою руку ему на плечо, спину, погладить по голове, дать ему почувствовать, что он не одинок;

3) использовать приемы «активного слушания» (они помогают потерпевшему выплеснуть свое горе), поведение психолога должно убеждать клиента, что его слышат и сочувствуют ему; быть искренним, говорить о чувствах;

4) не пытаться поскорее успокоить (это вряд ли возможно после такого известия), дать возможность выплакаться, выговориться, «выплеснуть» горе, страх, обиду;

5) не задавать вопросов, не давать советов; главная задача – выслушать.

Надо с сочувствием отнестись к психологическому состоянию пациента, объяснить, что нужно время, чтобы адаптироваться к ситуации, но со временем он сможет научиться жить с ВИЧ. Необходимо предоставить информацию относительно лечения ВААРТ-препаратами, которые дадут возможность перевести прогрессирующее течение ВИЧ-инфекции в хроническое, тем самым продлить жизнь ВИЧ-инфицированного человека и улучшить качество жизни. Если клиент не готов к такой беседе, предложить ему встретиться на следующих консультациях и предоставить необходимую информацию (Протокол ДКТ) [5].

Когда человеку сообщают, что он инфицирован ВИЧ, возможны очень сильные эмоциональные реакции, которые могут привести к суицидальным попыткам. При высоком риске их развития целесообразно рекомендовать человеку продолжить обследование для уточнения диагноза, стадии заболевания, то есть «отсрочить приговор», определить время, необходимое для обследования, что поможет ему адаптироваться к сложившейся ситуации. Необходимо продолжение консультативной работы с психологом, поскольку важно помочь клиенту найти новые личностные смыслы, осознание содержания дальнейшей жизни, ответы на вопросы, зачем вообще ему нужно продолжать жить.

Очень существенный момент, который следует учитывать психологу, работающему с таким контингентом: на результативность работы с отдельными социальными группами будет влиять целый ряд характеристик, таких как интеллектуальный потенциал клиентов, уровень образования, особенности эмоционального реагирования, семейная ситуация, существующий жизненный опыт и т.д.

Групповое консультирование. В отдельных случаях осуществляется работа с группами, скорее с целью психологического просвещения и мотивации обследования. Безусловно, процесс группового консультирования достаточно трудоемкий и энергозатратный, хотя он дает возможность сократить время, потраченное на консультирование в целом. Это может быть оправдано только в случае необходимости охватить большое количество людей в сжатые сроки (например, работа в военкомате). Такое консультирование носит характер скорее лекции, не

дает возможности клиенту обсудить какие-то свои переживания, зато дает возможность осознать важность ситуации, подумать о собственном риске инфицирования (не привлекая внимания к собственной персоне окружающих). Послетестовое консультирование проводят всегда только индивидуально.

Дотестовое и послетестовое *консультирование сексуальных пар* целесообразнее проводить совместно, поскольку во время дотестового консультирования пара может обсудить с консультантом свою возможную реакцию на положительный или отрицательный результат, подготовиться к такому возможному варианту. Информация о путях заражения ВИЧ поможет партнерам, даже в ситуации отрицательного результата, сделать правильный выбор безопасного сексуального поведения, что бывает довольно сложно реализовать, если информирован только один партнер. В случае положительного результата у одного из партнеров, совместное консультирование поможет преодолеть возможный конфликт.

Консультирование подростков требует обязательного учета возрастных особенностей, значительное влияние на них социального окружения, принадлежность к референтной группе, принимая во внимание, что подростки особенно чувствительны к насилию в семье и ближайшем окружении.

Процедура консультирования подростков и тестирования на ВИЧ несовершеннолетних должны соответствовать требованиям существующего законодательства.

Особое значение для создания безопасного социума имеет *консультирование групп высокого риска* инфицирования ВИЧ. Так, в ситуации консультирования потребителей инъекционных наркотиков необходимо уделить особое внимание обсуждению вопросов снижения риска заражения и распространения ВИЧ-инфекции (в случае положительного результата). Клиенту необходимо предоставить информацию о действующих программах снижения вреда наркотиков. Целесообразно, особенно в пунктах обмена шприцев, привлекать консультантов по программе «равный – равному», поскольку это способствует установлению доверительного контакта.

Консультирование лиц, предоставляющих сексуальные услуги, предполагает обсуждение безопасного поведения и снижения риска инфицирования через построение определенного сексуального поведения. Также необходимо учитывать специфические проблемы этой категории клиентов: незаконность их деятельности, чувство отчуждения, юридическая и социальная незащищенность (Запорожан В.Л., Аряев М.Л., 2004) [4].

С первого дня установления диагноза ВИЧ-инфицирования, ситуация сопровождается острыми переживаниями как заразившегося человека, так и его близких. Однако в течение всего периода болезни инфицированный

пациент будет в не меньшей степени нуждаться в психологической помощи и сопровождении. Для многих пациентов обнаруженный диагноз является практически отправной точкой отсчета для изменения отношения к себе, своему здоровью, способу жизни. Нередко состояние эмоционального шока помогает избавиться от деструктивного поведения. В рамках статьи мы не можем всесторонне проанализировать все аспекты психологической помощи ВИЧ-инфицированным, поэтому эта актуальная проблема перспективна в плане дальнейших исследований.

Перспективы дальнейших исследований. Таким образом, направлениями дальнейших научных поисков будет исследование содержания жизненного пространства ВИЧ/СПИД-инфицированных, создания системы специфической психологической помощи и сопровождения таких клиентов, определения наиболее оптимальных методов и приемов влияния, развития способов адаптации таких людей в социуме.

Библиографический список

1. Барышева Е.И., Муштай Н.В. Исследование проблемы психологического сопровождения ВИЧ/СПИД-инфицированных // Научная летопись НПУ им. М.П. Драгоманова. Серия №12. Психологические науки.: Сб.науч.трудов. №(21) 45. К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2008. С. 62-70 (на украинском языке).
2. Барышева Е.И., Муштай Н.В. Особенности психологической помощи ВИЧ/СПИД-инфицированным. //Актуальные проблемы психологии: Экологическая психология: Сб. науч. трудов Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины. Т.7. Вып. 24. Житомир, 2010. С. 5-15 (на украинском языке).
3. Барышева Е.И. Психологическое сопровождение ВИЧ-инфицированных: цели, задачи и содержание деятельности психолога // Научная летопись НПУ им. М.П. Драгоманова. Серия №12. Психологические науки.: Сб.науч.трудов. К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2012. № 38 (62). С. 162-170 (на украинском языке).
4. Запорожан В.М., Аряев М.Л. ВИЧ – инфекция и СПИД. К., 2004. 636 с. (на украинском языке).
5. Покровский В.В., Ермак Т.Н., Беляева В.В., Юрин О.Г. ВИЧ – инфекция: клиника, диагностика и лечение / Под общей ред. В.В. Покровского. М., 2000. 496 с.
6. Беляева В.В. Терминальная стадия ВИЧ – инфекции: психологические аспекты проблемы // Эпидемиология и инфекционные болезни. -1997.-№6.-С. 29-31.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВЯЗЕЙ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Т.В. Белых

Статья посвящена изучению индивидуальных половых различий, оказывающих влияние на специфику одноуровневых свойств в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разной выраженностью уверенности в собственных достижениях в процессе коммуникации. Выявлено, что различия в структуре интегральной индивидуальности юношей и девушек обнаружены на психодинамическом, личностном и социально-психологическом уровнях, что свидетельствует о значимости половых различий в актуализации коммуникативной самоэффективности.

Ключевые слова: структура интегральной индивидуальности, половые различия, стратегии совладания со стрессом, коммуникативная самоэффективность.

SEX DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF MULTI-LEVEL CONNECTIONS OF INTEGRATED INDIVIDUALITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY

The article is devoted to the study of individual sex differences affecting the specificity of single-level properties in the structure of integrated individuality of students with different expressions of confidence in their own achievements in the communication process. It was found that the differences in structure of integrated individuality of boys and girls were found on psychodynamic, personal, social and psychological levels, which indicates the importance of sex differences in the actualization of communicative self-efficacy.

Key words: the structure of integrated individuality, sex differences, coping strategies, self-efficacy communicative.

В XX столетии в психологии в предложены несколько структурно-функциональных моделей психической организации индивидуальности, использующие принципы интегративного и системного подхода. Одной из таких моделей является теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, которая успешно разрабатывает и реализует принципы системной организации психики, на примере изучения структуры и функции индивидуальности.

В рамках этого подхода индивидуальность рассматривается как многоуровневая, самоорганизующаяся система, способная к саморазвитию. С точки зрения В.С. Мерлина, формирование целостной человеческой индивидуальности не может быть сведено к закономерностям развития одного иерархического уровня. «Индивидуальные особенности, на каком бы уровне они ни проявлялись, не являются рядоположенными

признаками, они находятся в сложной, иерархически соподчиненной системе отношений» [1].

Индивидуальность человека – это сложная система с многоуровневым строением и равновероятной системой связей. Исследование взаимосвязи разноуровневых показателей в структуре интегральной индивидуальности у студентов гуманитарных специальностей, имеющих разную степень убежденности в собственной результативности (самоэффективности) в условиях коммуникации у юношей и девушек, на наш взгляд, имеет научную и прикладную значимость и является целью предпринятого исследования.

Полоролевое поведение формируется в результате тесного взаимодействия биологических, психологических и психосоциальных факторов. Физическая и гормональная зрелость закладывает его основы, психосоциальные обстоятельства задают образцы и условия сексуального созревания, когнитивное и эмоциональное развитие определяет ритм процесса, обеспечивая механизмы переработки информации.

В исследовании измерялась коммуникативная самоэффективность, которая рассматривается как представления человека об обладании им таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволит ему использовать оптимальные средства общения, в сочетании с уверенностью в эффективности их реализации.

В структуре интегральной индивидуальности исследовались показатели трех уровней – психодинамического, личностного и социально-психологического.

Исследование проводилось на базе 3-х факультетов Северо-Кавказского федерального университета: юридического, экономического и факультета психологии. В нем приняли участие студенты 1-3 курсов, общее количество которых составило 160 человек. На основании тест-опросника Дж. Маддукса и М. Шеера были выделены 3 группы испытуемых с высокой, средней и низкой коммуникативной самоэффективностью, в каждой из которой были выделены подгруппы юношей и девушек. Для изучения разноуровневых показателей в структуре интегральной индивидуальности использовались методы: опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова; многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным; опросник «Стратегии и модели преодолевающего поведения» Г.С. Никифорова. Методы статистической обработки данных: корреляционный анализ.

Сравнительный анализ одноуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у юношей и девушек
Психодинамический уровень в структуре интегральной индивидуальности

В группе юношей с низким уровнем коммуникативной самоэффективности адаптивность на уровне психодинамики взаимосвязана с психомоторной, интеллектуальной и общей активностью. У девушек с низкой коммуникативной самоэффективностью адаптивность связана с психомоторной и общей активностью, но при этом общая и интеллектуальная активность имеет тенденцию уменьшаться при увеличении общей эмоциональности. В чем заключается существенное отличие проявления психодинамики в двух сравниваемых выборках.

В группе юношей со средним уровнем коммуникативной самоэффективности адаптивность взаимосвязана с психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной активностью, которая в свою очередь имеет значимые положительные статистические связи с общей активностью и обратную зависимость с уровнем общей эмоциональности. У девушек адаптивность на уровне психодинамики связана с психомоторной и общей активностью и имеет образную зависимость с индексом общей эмоциональности.

В группе юношей с высоким уровнем коммуникативной самоэффективности на психодинамическом уровне адаптивность взаимосвязана с высокими показателями всех индексов, а именно, психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной и общей активности. Общая активность может снижаться при увеличении индекса общей эмоциональности. У девушек данной подгруппы обнаружены те же самые зависимости. Отличие состоит в том, что если у юношей общая эмоциональность может снижать индекс общей активности, то у девушек увеличение эмоциональности приводит к снижению индекса общей адаптивности, что позволяет сделать вывод о превалировании сходств, нежели различий, на уровне психодинамической организации у юношей и девушек, имеющих одинаково высокий уровень уверенности в коммуникативной эффективности.

Комплекс личностных характеристик в структуре интегральной индивидуальности

У юношей с низким уровнем коммуникативной самоэффективности обнаруживается взаимосвязь общей самоэффективности и коммуникативного потенциала личности. Что говорит о том, что при увеличении уверенности в собственной коммуникативной эффективности может увеличиваться уверенность в реализации различных видов деятельности и успешно использоваться коммуникативный потенциал, наряду с ярко выраженной моральной нормативностью поведения. У девушек данной подгруппы, увеличение уверенности в собственной коммуникативной эффективности связано, также как и у юношей, с уверенностью в реализации различных видов деятельности. При этом может повышаться регуляция поведения, актуализироваться коммуникативный потенциал, но при этом могут возникать астенические

реакции, как следствие перенапряжения и проявления повышенной эмоциональности, основанной на указанных выше психодинамических особенностях.

В группе юношей со средним уровнем коммуникативной самоэффективности личностные особенности проявляются в возможном сочетании астенических и психотических реакций. У девушек увеличение уверенности в собственной коммуникативной эффективности связано с усилением уверенности в различных видах деятельности и возможностью появления астенических реакций и состояний.

У юношей с высоким уровнем уверенного поведения в условиях коммуникации выявлена связь между коммуникативной и общей самоэффективностью. У девушек данной подгруппы взаимосвязи на этом уровне не обнаружены.

Стратегии совладания со стрессовыми ситуациями в сравниваемых подгруппах

Юноши с низкими показателями коммуникативной самоэффективности используя ассертивные действия (проявляющиеся в способности человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него) могут использовать импульсивное поведение как стратегию совладания. При этом использование стратегии избегания и непрямых (манипулятивных) действий может быть связано с проявлением асоциальных способов реагирования на стресс.

У девушек с низкой коммуникативной самоэффективностью при использовании ассертивной стратегии совладания уменьшается склонность к асоциальным действиям. Использование же импульсивных и агрессивных действий, а также избегания как стратегии совладания может приводить к асоциальному поведению, так же как и в группе у юношей.

В подгруппе юношей со средней выраженностью коммуникативной самоэффективности агрессивные действия проявляются наряду с импульсивными, а такие стратегии как избегание и непрямые действия могут быть связаны с асоциальными способами совладания со стрессом. У девушек ассертивность связана с импульсивностью, а предпочтение стратегии избегания – с агрессивными способами разрешения сложных жизненных ситуаций.

В подгруппе у юношей с высокой степенью уверенности в собственной коммуникативной эффективности, при увеличении склонности к проявлению независимости в суждениях, уменьшается возможность использования асоциальных действий, а такая стратегия совладания как вступление в социальный контакт связана с поиском социальной поддержки. Использование агрессивных или асоциальных действий связано с применением таких стратегий совладания как избегание, осторожные и непрямые (манипулятивные) действия.

У девушек с высоким уровнем коммуникативной самооффективности использование такой стратегии совладания как вступление в социальный контакт связано с поиском социальной поддержки, а непрямые (манипулятивные) действия могут сопровождаться агрессивными или асоциальными.

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволили выявить как сходства, так и различия в специфике одноуровневых связей – на психодинамическом, личностном и социально-психологическом.

Больше сходств, нежели различий, проявляется у девушек и юношей, имеющих одинаково высокий уровень коммуникативной самооффективности в структуре психодинамических свойств. Существенные различия связаны с увеличением роли эмоциональности в структуре психодинамических свойств у девушек с низким уровнем самооффективности, по сравнению с юношами.

В структуре личностных особенностей обнаружено больше различий, нежели сходств. Так, у девушек с низким уровнем коммуникативной самооффективности, в отличие от юношей могут возникать астенические реакции. Девушки со средним уровнем коммуникативной самооффективности проявляют большую устойчивость к стрессогенным факторам.

Структура социально-психологических свойств имеет, напротив больше сходств, нежели различий, в группе с низким уровнем коммуникативной самооффективности, как у юношей, так и у девушек использование импульсивной стратегии совладания оказывается взаимосвязанной с возможностью проявления асоциальных действий. У студентов, вне зависимости от половых различий, имеющих средний и высокий уровень коммуникативной самооффективности, наблюдается снижение асоциальных и агрессивных стратегий совладания при увеличении возможности использования асертивной стратегии. Увеличение избегания и непрямых (манипулятивных) стратегий приводит, напротив к увеличению использования неконструктивных стратегий совладания со стрессом.

Библиографический список

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 253 с. С. 23.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

М.З. Газиева

Чеченский государственный университет, Россия

E-mail: marina-gazieva@yandex.ru

В статье обсуждается проблема оказания психологической помощи студентам на разных этапах обучения в зависимости от переживания стрессовых ситуаций, связанных с процессом обучения. Выявлено, что накопление фрустрирующих ситуаций, отрицательных эмоций вызывают стрессовые состояния у студентов, причем на каждом курсе помощь в преодолении стресса носит свой специфический характер.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, фрустрация, саморегуляция, самоактуализация.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STRESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

M.Z. Gazieva

The article discusses the problem of psychological support for students at various stages of training, depending on the experience of stress associated with the process of learning. It was revealed that the accumulation of frustrating situations that negative emotions cause stressful condition at students in each course and help in dealing with stress is a specific one.

Key words: stress, frustration, self-regulation, self-actualization.

Выявление факторов стрессоустойчивости – это выявление ресурсов человека.

А.В. Либин отмечает, что от того, как мы реагируем на стресс, зависит, насколько гармонично развивается наша индивидуальность. «Типичные реакции на стрессовые ситуации являются той лакмусовой бумажной полоской, в цветовой окраске которой проявляется специфика развития человеческой индивидуальности» [1, с. 74-82].

Люди по-разному реагируют на идентичные стрессоры. Наличие стрессора еще не обуславливает развитие стрессовой реакции. У многих людей к некоторым стрессорам существует стойкий психосоматический иммунитет, детерминированный разными факторами. Следует отметить, что устойчивость к некоторым стрессорам определяется генетическими факторами.

Обретая долгожданную самостоятельность и независимость, «вчерашний школьник» приобретает дополнительные проблемы, так как учеба в вузе в сравнении со школьным обучением сопряжена с еще большими умственными и нервно-эмоциональными нагрузками. Освоение

этой деятельности требует как смены привычных жизненных ритмов труда и отдыха, так и адаптации к новым методам и формам обучения [2, с. 17]. Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, что требует от него систематического интеллектуального труда, самодисциплины и самоорганизации. Высшее учебное заведение является сложной социальной системой, объединяющей деятельность руководства вуза, профессорско-преподавательского состава и студенчества, специфической социальной общностью, со своим мнением, традициями и психологией.

Высшее образование, независимо от конкретной специальности, традиционно строится как синтетическое и фундаментальное: студентам не сообщают «истинные» и «единственно возможные» мнения, а предлагают, через глубокое и всестороннее изучение материала и проведение самостоятельных исследований, выработать собственный взгляд на проблему. Учитывая творческий характер последующей профессиональной деятельности, невозможно надеяться на существование готовых рецептов постановки задач или приемов решения и рассчитывать на их старательное «присвоение» [3, с. 57]. Приобретению высокой квалификации сопутствует еще одна важная психологическая проблема – личное, «пристрастное» отношение к предстоящей работе, ориентация в первую очередь на профессиональные, корпоративные, а не чисто материальные ценности, связанные с деятельностью в данном качестве [4, с. 10-11]. Поиск места работы по окончании обучения, успешное трудоустройство и профессиональное самоопределение также зависят от личных возможностей и усилий молодого специалиста.

С перечисленными проблемами сталкивается практически каждый студент, и способ их разрешения либо содействует его личностному и профессиональному становлению, либо приводит к глубоким внутренним кризисам, влияющим на продуктивность его жизнедеятельности.

Выделяют четыре наиболее типичных студенческих кризиса [5, с. 113-117].

- кризис адаптации к вузу и личностных ожиданий от профессии, трудности приспособления к новому виду обучения, столкновение ожиданий недавних абитуриентов с учебными буднями 1 курса (1 курс);

- кризис самоопределения – «Большая часть учебы позади; Что я могу как профессионал?» (3 курс);

- кризис трудоустройства, планирование карьеры, поиск места работы (4 и 5 курсы);

- кризис профессиональной адаптации, трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии (на выходе из вуза).

На продуктивность жизнедеятельности студентов оказывают влияние как внешнеобразовательные, так и внутриобразовательные стрессы. Они

могут вызывать дезадаптацию молодых людей. Интеллектуальное напряжение в процессе обучения создает условия для интенсивного возникновения психических расстройств и социально опасных форм дезадаптивного поведения обучаемых; при этом рост случаев психических расстройств и деструктивного поведения, в свою очередь, усиливает психологическое напряжение студентов.

Психологические трудности обучаемых связаны с нервно-психическими перегрузками в вузе; методами и формами организации обучения, резко отличающимися от школьных, требующими большей самостоятельности в овладении учебным материалом; полным отсутствием хорошо налаженных межличностных отношений (на начальном этапе обучения); сопутствующими поступлению в вуз новыми заботами и пр. [6, с. 314]. Информационно-интеллектуальные перегрузки, являющиеся стрессогенными для студентов, заключаются в необходимости освоения большого объема информации по разным дисциплинам в условиях дефицита времени. Ведущими стрессовыми факторами для студентов является учебная неуспеваемость вообще и наличие экзаменационных сессий в вузе. Значительную роль в развитии стрессовой дезадаптации играют:

1) несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню начальной подготовки студента;

2) психическое, эмоциональное напряжение и повышение уровня невротизации студентов в период зачетных и экзаменационных сессий;

3) чрезмерно большой объем информации и дефицит времени.

Эти факты приводят к снижению уровня мотивации к учебе, неудовлетворенности учебным процессом, возникновению конфликтных ситуаций с преподавателями, что, в свою очередь, также является дополнительными источниками психического напряжения обучаемых [7, с. 7-38].

Таким образом, изучение проблемы жизнедеятельности студентов тесно связано с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе. Можно сделать однозначный вывод, что причиной всякого деструктивного состояния личности студента является стресс. Небольшие срывы – обычное состояние организма; со слабыми стрессами студент, как правило, справляется самостоятельно. Сильные, глубокие неврозы - это уже работа профессионального психолога [8, с. 59-61]. Одной из причин сильного стресса для студентов является сессия. Таким образом, дважды в год студенты переживают значительный эмоциональный стресс – период экзаменационных сессий. Этот период окрашен яркими эмоциями и сопряжен с необходимостью постоянной мобилизации и повышенного самоконтроля обучаемого. Иными словами, студенту приходится испытывать чувство тревоги и серьезные перегрузки, что может приводить к истощению энергетических ресурсов [9, с. 119-142].

В учебно-профессиональной деятельности студентов на каждом курсе возникает множество проблем, которые студенты решают с разной степенью эффективности. Накопление фрустрирующих ситуаций, отрицательных эмоций вызывают стрессовые состояния у студентов, причем на каждом курсе помощь в преодолении стресса носит свой специфический характер.

На начальном этапе обучения в вузе, когда процесс адаптации к новой социальной ситуации развития проходит небезболезненно, когда меняется ведущий вид деятельности, когда интенсивно идет новообразование личностных качеств, необходимых для сохранения статуса студента, возникновение стрессового состояния неизбежно. На данном этапе обучения необходима помощь, нацеленная на ускорение социально-психологической адаптации студентов в учебной группе, формирование ожиданий к группе, на преодоление трудностей учебного характера, на формирование конструктивного взаимодействия с преподавателями.

На втором курсе необходима помощь, направленная на выработку навыков уверенного поведения и саморегуляции в социуме; расширение знания о чувствах и эмоциях, создание условий для развития способности безоценочного их принятия, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций. Необходимо формировать навыки общения, умение слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей; способствовать осознанию жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения, помощь в коррекции поведения в сторону снижения его конфликтности (снять конфликтность в личностно-эмоциональной сфере).

На третьем курсе необходима помощь, нацеленная на повышение уровня самосознания, самоактуализации личности и коррекции потребностно-мотивационной сферы; развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими; формирование активной социальной позиции студентов и развитие их способностей производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей. Необходимо также помочь студенту преодолеть стереотипы, мешающие ему жить радостно, с удовольствием учиться и общаться с окружающими людьми; помочь овладеть необходимыми социально-психологическими знаниями, позволяющими диагностировать и корректировать личностные качества, сформировать умения снятия барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям; развивать способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей; изучать и овладевать индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия для повышения его эффективности, развивать способность налаживать благоприятные отношения в коллективе и управлять стрессом.

На четвертом курсе необходима помощь, нацеленная на повышение

мотивации учебно-профессиональной деятельности, освоение видов мотивирования, овладение методами создания и усиления рабочей мотивации. Необходимо создание для студента такой среды, в которой у него активизируются важные для учебно-профессиональной деятельности мотивы. Необходимо помочь осознанию того, что человек, как субъект изменений, может, осознанно делая выбор, осуществлять преднамеренные изменения в себе и в своем окружении. Масштаб изменений определяется осознанностью, своевременностью и обоснованностью выбора, возможностями человека действовать, выдерживать напряжение, связанное с последствиями совершенного выбора и готовностью нести за него ответственность.

На пятом курсе необходима помощь, нацеленная на развитие чувства собственной ценности как специалиста, обучение знаниям, умениям и навыкам самопрезентации, на повышение самооценки, уверенности в себе. Необходимо дать возможность студенту почувствовать свои сильные и слабые стороны как специалиста, выработать умения психологически перестраиваться, когда меняются требования деятельности или возникает принципиально новые задачи; сформировать способность действовать вопреки мнению людей и убеждать их в своей правоте; выработать способность воспринимать критические замечания как источник новых идей и подходов.

Итак, студент реагирует на стрессовые стимулы в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Эта реакция во многом зависит от его личностных особенностей. В настоящее время незначителен фактический материал, раскрывающий влияние индивидуальных психологических свойств на эффективное преодоление трудных жизненных ситуаций и совладание со стрессом в раннем юношеском возрасте в период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Либин А.В. Стиль человека: от изучения индивидуальных различий к анализу общепсихологических закономерностей. Смоленск, 1995. С. 74-82.
2. Авирам А. Проблемы гуманизации высшего образования // Высшее образование в Европе. 1992. Т. XVII. №3. С. 128-143.
3. Айштейн В.Г. Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. 1998. №2. С. 51-57 с.
4. Виттенберг Е.В. Стратегия адаптации к социальным изменениям. СПб., 1994. С. 10-11.
5. Меньшикова И.Н. Проблема адаптации студентов в рамках психологической службы вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2010. №4. С. 113-117.
6. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов-на-Дону, 1995. 314 с.
7. Мжельский Ф.С. Методы психологической коррекции мотивации дезадаптантов. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. научно-практич. конф. 26-28 июня 1985 г. в

- г. Новосибирске. Новосибирск, 1985. С. 7-38.
8. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса // Прикладные информационные аспекты медицины. Воронеж. 1999. Т.2. №1. С. 59-61.
 9. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2003. С. 119-142.

УДК 159.923.2

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.М. Майрамян

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: anasty91@mail.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативного потенциала личности и разноуровневых характеристик структуры интегральной индивидуальности представителей студенческой группы в зависимости от уровня коммуникативной самоэффективности. Выявлено, что высокая изменчивость выраженности коммуникативного потенциала при снижении уровня коммуникативной самоэффективности приводит к эмоциональной расторможенности на всех уровнях индивидуальности, элиминации характерологических свойств, регулирующих позитивное социальное поведение и выбору неконструктивных стратегий совладания с фрустрирующими ситуациями.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, коммуникативная самоэффективность, интегральная индивидуальность, социально-психологические свойства, социальная активность.

INDIVIDUAL COMMUNICATIVE POTENTIAL IN A GROUP INTERACTION

A.M. Majramjan

In the article presents the results of an empirical study about the relationship between the individual communicative potential and the characteristics of multi-level structure of student's integral individuality depending on the level of communicative self-efficacy. The high variability of expression of communicative potential while reducing the level of communicative self-efficacy leads to emotional disinhibition at all levels of individuality, to the elimination of character properties, and also to regulating positive social behavior and the choice of non-constructive coping strategies with frustrating situations.

Key words: communicative potential, communicative self-efficacy, integral individuality, social and psychological characteristics, social activity.

В современном мире эффективность самореализации напрямую зависит от возможностей и способностей личности умело применять

полученные в течение жизни навыки, корректировать когнитивные стереотипы и адаптировать поведение к требуемым условиям, совладать с фрустрирующими ситуациями и уметь налаживать коммуникацию. С точки зрения теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [1, с. 21], все эти качества развиваются в единой структурно-функциональной иерархической связи. Благодаря открытию уровней индивидуальности, внутриуровневого и межуровневого взаимодействия ее свойств, мы можем рассматривать психологические феномены в едином континууме, изучить целостную индивидуальность, отследить движение созидательного или деструктивного [2, с. 11] вектора ее развития.

Развитие индивидуальности основывается с одной стороны на адаптивности ее к внешним условиям, а с другой – на стремлении к индивидуализации [3, с. 53]. Этой теме посвящено большое количество исследований учеников и последователей В.С. Мерлина: В.В. Белоуса, Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, Т.В. Белых, А.И. Щebetенко и т.д.

В нынешнем исследовании мы хотели бы остановиться на рассмотрении взаимосвязи разноуровневых характеристик индивидуальности и крайне важного для успешного функционирования личности конструкта – коммуникативного потенциала.

Наиболее точно, на наш взгляд, определение термину «коммуникативный потенциал» дала Л.Л. Лашкова. Это – развивающаяся система личностных ресурсов, возможностей и резервов, которые обеспечивают легкость и уверенность в общении, психологическую компактность и коммуникативную совместимость, активную позицию во взаимодействии с субъектами коммуникации» [4, с. 16]. Фактически, это – метакачество, включающее в себя когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты активности. Мы предполагаем, что у студентов с различным уровнем коммуникативной самооэффективности (т.е. уверенности в своих возможностях благотворно и грамотно реализовывать коммуникативную деятельность) будет выявлена различная конструкция межуровневых связей, определяющих особенности проявления коммуникативного потенциала.

В исследовании приняли участие 102 студента, возраст – 20 ± 2 года. На основании тест-опросника Дж. Маддукса и М. Шеера в адаптации А.В. Бояринцевой были сформированы 3 группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнем коммуникативной самооэффективности (КСЭ).

Используемый методический инструментарий включал в себя 3 опросника, каждый из которых раскрывает выраженность свойств одного из трех уровней интегральной индивидуальности (ИИ). Опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова позволял изучить темпераментальный уровень через анализ индексов, отражающих степень интеграции формально-динамических свойств. Многоуровневый личностный опросник МЛЮ «Адаптивность»

А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина использовался для выявления показателей личностного уровня, причем нами были использованы данные шкал 1,2 и 3 блока: 1-й блок шкал соответствует базовым шкалам СМИЛ (адаптированный вариант методики ММРІ), позволяет получить типологические характеристики личности; 2-й блок шкал определяет наличие астенических и психотических реакций и состояний; посредством 3-го блока становится возможным определить выраженность поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности. Опросник «Стратегии и модели преодолевающего поведения» Г.С. Никифорова (адаптированный вариант опросника «SACS» С. Хобфолла) раскрывает социально-психологический уровень интегральной индивидуальности через определение типов совладания с фрустрирующими ситуациями.

Корреляционный анализ полученных матриц производился через использование пакета прикладных статистических программ SPSS 8.0. Полученные данные представлены в таблице 1.

Табл. 1. Корреляционные связи коммуникативного потенциала и показателей интегральной индивидуальности в исследуемых группах

Уровни ИИ	№ показателя	Наименование показателя	1 группа (низкий уровень КСЭ)	2 группа (средний уровень КСЭ)	3 группа (высокий уровень КСЭ)
			Коммуникативный потенциал Коэффициенты корреляции $r \leq 0,5$		
Психодинамический		Индекс психомоторной активности	0,53		
		Индекс коммуникативной активности			-0,37
		Индекс интеллектуальной активности	0,41		
		Индекс общей активности	0,54		
		Индекс общей эмоциональности			-0,36
		Индекс общей адаптивности	0,48		
Личностный		Самоэффективность предметная	0,37		
		Самоэффективность коммуникативная	0,35		0,35
		Самоэффективность общая	0,41	0,38	
		Поведенческая регуляция	0,71	0,57	
		Моральная нормативность		0,49	
		Астенические реакции и состояния	0,75	0,53	
		Психотические реакции и состояния	0,48	0,55	
		F (шкала надежности)	-0,68	-0,54	-0,45
		K (шкала коррекции)		0,55	
0		Нs (шкала ипохондрии)	-0,43	-0,4	

	1	D (шкала депрессии)	-0,48	-0,39	
	2	Hu (шкала истерии)	-0,52		
	3	Pd (шкала психопатии)	-0,81	-0,38	-0,57
	4	Pt(шкала психастении)	-0,51		
	5	Sc (шкала шизоидности)	-0,79	-0,75	
	6	Si (шкала социальной интроверсии)			0,39
Социально-психологический		Ассертивные действия	-0,39		
		Вступление в социальный контакт	0,56	0,67	
		Осторожные действия		0,35	
		Импульсивные действия		-0,49	
		Избегание	-0,52	-0,53	
		Непрямые действия			-0,62
		Асоциальные действия	-0,38	-0,58	-0,51
	Агрессивные действия	-0,45	-0,86		

Итак, в первой группе испытуемых отмечается насыщенность корреляционных связей между разноуровневыми свойствами и показателем коммуникативного потенциала. Он положительно связан с психомоторной, интеллектуальной активностью и общей адаптивностью, всеми видами самооффективности, а также астеническими и психотическими реакциями и состояниями. Отрицательная связь на личностном уровне обнаруживается со шкалами ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, психастении и шизоидности, на социально-психологическом с избеганием, асоциальными и агрессивными действиями. Чем выше уровень коммуникативного потенциала, тем более проявляется в личности психодинамическая активность и адаптивность, тем более зрелой она выступает с точки зрения поведения и принятия решений, проявления эмоций. Личности становятся менее свойственны эмоциональная лабильность, неуверенность в себе и социальная пассивность, вот почему в стрессовых ситуациях проявляются активные стратегии совладания: включенность в социальный контакт и ассертивность поведения.

Во второй группе испытуемых со средним уровнем коммуникативной самооффективности обнаруживается положительная связь на личностном уровне с выраженностью общей самооффективности, моральной нормативностью, астеническими и психотическими реакциями и состояниями (как и в предыдущей группе), а также показателем шкалы коррекции, на социально-психологическом уровне с осторожными действиями и вступлением в социальный контакт. Обнаруживается

отрицательная корреляция на личностном уровне с выраженностью самокритичности, ипохондрии, депрессии и психопатии, проявлениями шизоидности, на социально-психологическом уровне с выбором импульсивных и асоциальных действий, избегания. Чем выше уровень коммуникативного потенциала, тем выраженной проявляется контроль поведения в соответствии с установленными моральными нормами, включенность в социум, тем больше личностных энергозатрат прилагается к построению конструктивного взаимодействия в группе. При этом с повышением коммуникативного потенциала происходит отказ от пассивного и аффективно-агрессивного поведения во фрустрирующих ситуациях.

В третьей группе испытуемых в сравнении с остальными обнаруживается минимальное количество значимых корреляционных связей между коммуникативным потенциалом и выраженностью свойств интегральной индивидуальности. Он определяется на личностном уровне высокими значениями коммуникативной самоэффективности и интроверсии и, наоборот, низким проявлением психопатии и надежности (самокритичности). При этом, увеличение выраженности коммуникативного потенциала на психодинамическом уровне взаимосвязано со снижением общей эмоциональности и коммуникативной активности, а на социально-психологическом с отвержением выбора не прямых и асоциальных действий. Это значит, что с повышением уверенности в себе, в своих коммуникативных возможностях и навыках снижается самокритичность и конфликтность, субъект выстраивает позитивное взаимодействие в узком кругу людей, стремясь ограничить излишние социальные контакты, как следствие повышается психологический комфорт. Снижается общая эмоциональность и коммуникативная активность, перестают использоваться манипулятивные и асоциальные действия.

При сравнении корреляционных связей в трех подгруппах обнаруживаются и сходства, и различия.

Главное сходство заключается в том, что вне зависимости от уровня коммуникативной самоэффективности при условии высокого коммуникативного потенциала обнаруживается снижение самокритичности и элиминация проявлений психопатии как социальной дезадаптации и конфликтности. В результате, происходит отказ от использования асоциальных действий как стратегии совладания со стрессом.

В группах с низким и средним уровнем коммуникативной самоэффективности обнаруживается усиление поведенческой регуляции, а также проявлений астенических и психотических реакций как результата физических и моральных затрат на осуществление коммуникативной деятельности.

Различия между группами проявляются на психодинамическом уровне, у группы с низким уровнем коммуникативной самоэффективности с повышением коммуникативного потенциала увеличивается коммуникативная и психодинамическая активность, что соответственно влияет на рост общей активности и адаптивности. У группы со средним уровнем коммуникативной самоэффективности значимой корреляционной связи с психодинамическими индексами не было обнаружено вообще. У третьей группы в связи с коммуникативным потенциалом мы констатируем снижение коммуникативной активности и индекса общей эмоциональности.

Только у первой группы обнаруживается связь исследуемого свойства и асертивности поведения как независимости собственных действий от внешних влияний и оценок, и при этом нивелированы истероидные проявления. Только у второй группы обнаружена связь с моральной нормативностью, высоким самоконтролем, а на социально-психологическом уровне происходит отказ от избегания и осторожных действий как стратегий совладания. Только у 3 группы имеется связь коммуникативного потенциала с проявлениями социальной интроверсии и отказом от не прямых действий.

Таким образом, изучение коммуникативного потенциала через анализ данных групп, сформированных по уровню коммуникативной самоэффективности, дает статистически значимые различные результаты. Коммуникативный потенциал является системой психофизиологических и характерологических свойств, формирующихся и действующих в конкретной системе общественных отношений, эти свойства отражены в одноуровневых и межуровневых взаимосвязях интегральной индивидуальности, в совокупности своей (при учете социальной ситуации) они, фактически, являются инструментом формирования индивидуального стиля коммуникативного поведения.

Доказано, что чем выше уровень самоэффективности, тем меньше значимых корреляционных связей обнаруживается между выраженностью коммуникативного потенциала и показателями интегральной индивидуальности. Это объясняется тем, что субъекты с высоким уровнем коммуникативной самоэффективности формируют вокруг себя референтную группу, психологически благополучную и гармоничную для них (об этом говорит наличие социальной интроверсии и низкой самокритичности). Самоутверждаясь в группе, субъект стремится к сохранению комфорта и адаптированности, что ведет к стереотипизации, снижению технических коммуникативных навыков, снижению эмпатийности, снижению чуткости к изменениям настроения участников общения, и как следствие, усилению ригидности коммуникативного поведения. Это является тормозящим фактором развития позитивной субъектности. В группах с низким и высоким уровнем коммуникативной

самоэффективности наблюдается высокая интегрированность коммуникативного потенциала в межуровневую структуру индивидуальности, а это свидетельствует о более высокой динамичности всей системы свойств и способностей, более пластичном выстраивании коммуникативного поведения.

В то же время отметим, что по А. Бандуре самоэффективность – ситуационная характеристика, значит, ее колебания влекут за собой изменение ответа интегральной индивидуальности на внешнее воздействие. Значит, коммуникативный потенциал, который является системой определенной совокупности свойств индивидуальности, в своей динамичности влечет за собой проявление ранее латентных свойств. Субъекты с высоким уровнем коммуникативной самоэффективности при снижении выраженности коммуникативного потенциала стремятся уйти от социальной интраверсии, начинают проявлять признаки социальной дезадаптации и в стрессовых ситуациях применяют асоциальные и манипулятивные стратегии поведения. Субъекты со средним уровнем самоэффективности становятся склонными к подчиняемости, повышенной чувствительности и в то же время эмоциональной холодности к окружающим, что отражается и на совладающем поведении: субъект выбирает избегание и агрессивные действия. Субъекты с низким уровнем коммуникативной самоэффективности также обнаруживают тенденцию к астеническому типу реагирования, при этом во фрустрирующих ситуациях могут использовать как активную позитивную (ассертивность), так и асоциальную стратегию.

Реализация коммуникативного потенциала вне зависимости от уровня самоэффективности связана с высокими энергозатратами, поскольку задействуются все варианты активности: когнитивной, эмоциональной и волевой. Следует учитывать, что у субъекта в зависимости от внешних ситуаций становятся возможными проявления астенических и психотических реакций и состояний.

Это свидетельствует о необходимости создания развивающих программ, направленных на проработку не только технических коммуникативных навыков и оптимизации социально-психологического отражения, но и развитие способности к динамичному реагированию в условиях различных социальных ситуаций, детализацию и оценку собственных эмоциональных реакций в коммуникации и интеракции.

Библиографический список

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Бельх Т.В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности. М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. 328 с.

4. Белых Т.В. Моральная нормативность поведения в структуре интегральной индивидуальности современной студенческой молодежи // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. Т. 14. вып. 2. Саратов, 2014. С. 53-47.
5. Лашкова Л.Л. Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Челябинск, 2011. 43 с.

УДК 165.4

ФИЛОСОФИЯ ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ, КОНЦЕПЦИИ

С.Ф. Мартынович

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: ssmart@mail.ru

Статья посвящена анализу такой сферы философии науки, как философия психологии, её проблем, методов и концепций. Различение мировоззренческих проблем, проблем онтологии, эпистемологии, аксиологии, методологии и праксиологии в структуре философии предзадаёт соответствующую спецификацию проблем философии психологии.

Ключевые слова: философия психологии, проблемы философии психологии, методы философии психологии, концепции философии психологии.

PHILOSOPHY OF PSYCHOLOGY: PROBLEMS, METHODS, CONCEPTS

S.F. Martynovich

This article analyzes such area of philosophy of science as philosophy of psychology, its problems, methods and concepts. The distinction between worldviews problems, problems of ontology, epistemology, axiology, methodology and praxeology in the structure of philosophy determines appropriate specification the problems of philosophy of psychology.

Key words: philosophy of psychology, problems of philosophy of psychology, methods of philosophy of psychology, concepts of philosophy of psychology.

Философия психологии формируется в процессах взаимовлияний философии и психологии, которые многообразны. Некоторые из областей пересечения их интересов – философия сознания, философские предпосылки научных психологических исследований. Проблемы философии психологии различаются соответственно дифференцированности философской проблематики. Различение мировоззренческих проблем, проблем онтологии, эпистемологии, аксиологии, методологии и праксиологии в структуре философии

предзадает соответствующую спецификацию проблемы философия психологии.

Проблемы понимания соотношения сознания и материи относятся к области метафизики и онтологии. Проблемы специфики психологического знания и характера его возможной истинности являются эпистемологическими. Вовлечённость психологического исследования и психиатрических практик в контексты оценок ценности вещей, в контексты определённых культур составляют аксиологическую проблематику философии психологии. Проблемы методологии психологических открытий, осмыслений процедур психологических описаний, объяснений, предсказаний и обоснований сопряжены с проблемами и концепциями общей методологии науки. Специфика проблем психиатрических практик соотносится с проблемами и концепциями философской психологии.

Психологические исследования поведения и психики, психиатрические исследования болезней связаны с осмыслением ряда философских и методологических проблем. К ним относятся проблемы соотношения психики и мозга, поступка, поведения и деятельности, проблемы специфики предпосылок исследований, собственных парадигмам и школам психологии и психиатрии. Понимание соотношения фундаментально теоретических и прикладных исследований дополняет список возможных проблем. Осмысление проблем целесообразных изменений состояний психики и способов поведения, поиск методов лечения поведенческих и психических расстройств предполагает определенные соотношения теоретических и прикладных исследований.

Особое значение имеет понимание статуса психологии как науки. Если она уже не есть раздел философии, то является ли она отраслью естествознания, сферой социальной науки или она всецело относится к области гуманитарных наук? Ответы на эти вопросы имеют не только классификационное значение. Они предполагают понимание пределов аналогии психологии и, например, естествознания: возможно ли адекватно изучать субъективный мир человека методами объективно ориентированных естественных наук? Или психология характеризуется автономностью по отношению к различным сферам эмпирических исследований?

Значение философии психологии может быть взаимным как по отношению к психологии, так и по отношению к философии. Прояснение комплекса проблем философии психологии способствует рациональному осмыслению исследовательской практики психологов и психиатров. Это – с одной стороны. С другой стороны, философский анализ и осмысление истории психологии и психиатрии может способствовать конкретизации положений философии сознания [1-6].

М. Бунге справедливо отмечает, что философия психологии есть в лучшем случае предшественник, а в худшем враг научной психологии, но можно предположить, что «философия психологии может быть её союзником» [7, с. vi]. При этом структуру современной философии он понимает как некоторое соотношение таких дисциплин, как логика (которая осмысливается как часть математики), семантика (исследующая темы смысла, референции, интерпретации, истины), эпистемология (как теория (по)знания и общая методология), онтология (теория наиболее базисных и распространённых особенностей мира), этика (теория хорошего и правильного поведения) [7, с. 3].

Согласно такому пониманию структуры философии определяется и структура проблем философии психологии. К её компетенции отнесено изучение логических проблем психологического исследования (скажем, проблемы логики соотношения высказываний, выражающих факты, законы и теории психологии). В контексте семантических поисков предполагается исследование тем смысла, референции, интерпретации и истины, отнесённых к языку психологического дискурса. Эпистемология психологии осмысливается как теория (по)знания и общая методология психологических поисков. Онтология психологии понимается как теория базисных особенностей мира психической жизни человека. Этика может быть здесь конкретизирована как психология хорошего и правильного поведения.

Молчаливое принятие учёными-психологами предпосылок психологических исследований, их систематическая непрояснённость ведёт к актуализации догматического дискурса в психологии. В этой связи одна из функций философии психологии сводится к интеллектуальной терапии данного тяжелого интеллектуального заболевания. Требования научной рациональности по отношению к философии, в том числе и к философии психологии, можно осмыслить в терминах готовности философии, в том числе и философии психологии, принять к реализации в своём дискурсе ценности и нормы научной рациональности. Философия сознания, в свою очередь, может принять к реализации возможности концептуального анализа.

История психологии взаимосвязана с философией психологии таким образом, что история психологии без обращения к философии психологии искусственно проблематизирует свою концептуальность. И, с другой стороны, философия психологии без обращения к истории психологии теряет возможности предметной конкретизации своих собственных концепций. Так, осмысление проблемы возникновения психологии как самостоятельной эмпирической науки предполагает понимание процесса освобождения психологии от статуса раздела философии. Существует историческое убеждение, что это освобождение состоялось в период формирования психофизики. Другими концептуальными предпосылками

осмысления проблемы возникновения психологии как науки являются наличие идеи науки самой по себе, а также некоторой концепции сознания.

Если парадигмальный этап в истории эмпирической науки определяется формированием её универсального закона, то применительно к психологии парадигмальность можно соотнести с формированием закона Вебера-Фехнера. Закон Вебера (Эрнст Генрих Вебер) записывается как отношение $\Delta I = Ik$, где ΔI – изменение раздражителя, необходимое для обнаружения едва заметного различия (ЕЗР) в стимуляции. I – величина раздражителя, а k – константа, значение которой зависит от вида ощущения. Числовое значение k – *отношение Вебера*. Закон Вебера описывает средние значения интенсивностей раздражителей. Величина k увеличивается в сфере низких и высоких интенсивностей раздражителей. Согласно закону Вебера, ЕЗР в стимуляции есть некоторая постоянная часть величины исходного раздражителя. $ЕЗР = Ik$. Закон Фехнера (Густав Теодор Фехнер) устанавливает отношение величины раздражителя и прироста ощущения. Фехнер предположил, что ощущение R раздражителя есть накопленная сумма равных приращений ощущения (в дифференциальной форме: $dR = adI/I$). Если принять, что $R=0$ при интенсивности раздражителя, равной абсолютному порогу I_0 , то интегрирование даёт уравнение $R = c \log (I/I_0)$. Здесь R – величина ощущения, c – константа, зависящая по величине от основания логарифма и от *отношения Вебера*. I – интенсивность раздражителя, I_0 – её абсолютный порог. По закону Фехнера, ощущения описываются логарифмической кривой, или кривой уменьшающегося прироста. Или иначе: если возрастание величины раздражителя происходит в геометрической прогрессии, то прирост ощущения происходит в прогрессии арифметической. В середине XX века С.С. Стивенс аргументировал неуниверсальность закона Вебера-Фехнера, его применимость только для наблюдаемых регулярностей опыта средних значений ощущения некоторых модальностей. В первом приближении, отмечает психофизик, «психофизический закон отношения стимула и реакции есть степенная функция» [8, с. 178]. Согласно «закону Стивенса», зависимость силы ощущения от интенсивности раздражителя описывается степенной функцией: $Y = kS^n$. Здесь Y есть сила субъективного ощущения, S есть значение интенсивности раздражителя, n – показатель степени функции, k – константа, зависящая от измерения.

Взаимоотношения эпистемологии и психологии многообразны. Различное понимание целей эпистемологии ведёт к различиям в истолковании возможностей психологии в корреляции с манифестируемыми целями. Так, различие дескриптивной, аналитической и нормативной версий эпистемологии ведёт к более определённым утверждениям. С позиций дескриптивной эпистемологии признаётся значимая роль психологии. В контексте нормативной

эпистемологии высказывались сомнения относительно целесообразности обращения к психологии. А.И. Гольдман выстраивает аргументацию относительно того, что психология может внести важный вклад в формирование даже нормативной эпистемологии [9, р. 29]. На сложность взаимоотношений указывает, например, вовлеченность психологических, социальных и эпистемологических факторов в теорию науки. По мнению философа, теория науки, решая две задачи – объяснительную и нормативную, с необходимостью обращается к исследованию психологических и социальных факторов развития науки [10, р. 277-286].

Может ли эпистемология способствовать улучшению человеческих рассуждений? Отвечая на этот и подобные вопросы, эпистемология психологии конкретизируется выбором определённой версии эпистемологии как теории человеческого познания и рассуждения. Реально выбор осуществляется в ходе рациональной/нерациональной дискуссии в философском сообществе. Одной из дискутируемых тем является обсуждение соответствия/несоответствия стандартной аналитической эпистемологии задачам прояснения и обоснования психологии реальных рассуждений, решения нормативных споров в психологии.

Исследование человеческих действий является полем взаимосвязи философии и психологии. Установка реализма может быть реализована как в философских, так и в психологических теориях действия. Так, в исследовании Р. Тоумела предложена концепция философского объяснения человеческих действий в духе научного реализма, каузальности. В ней ключевые проблемы философии психологии осмысляются во взаимосвязи [11, р. xi]. Психологические диспозиции, желания и намерения, осмысление практического силлогизма как схемы для понимания поведения, описание человеческой деятельности посредством каузальной и телеологической установок – все эти темы акцентируют моменты взаимосвязи философии и психологии.

В концепции философии психологии А. Гобара, посвящённой реконструкции философских оснований генетической психологии и гештальтпсихологии, предпринято сравнительное исследование эмпирического базиса, теоретической структуры и эпистемологической основы европейской биологической психологии. Спецификой реконструкции является ориентация на осмысление исторических и логических аспектов этих специальных теорий. Исследование исторических фаз генетической психологии в свете формирования психогенетического метода исследования соотносено с прояснением соотношения логики и психологии, природы операциональной логики, содержания базисных понятий.

Исследование и сопоставление гештальт-теории восприятия и генетической теории подводит к изучению границы между восприятием и мышлением, к усмотрению частичного изоморфизма между

перцептивными структурами и структурами мышления. Осмысления феномена генетической психологии ведут к акцентированию онтологической проблематики философии психологии. В этой области опыта проясняются понятия природы, пространства, времени, причинности, качества, количества. Исследуется специфика логических понятий.

Психология процесса мышления концептуализируется посредством экспликации гештальт-теории мышления, сопоставления продуктивного и репродуктивного мышления, выявления оснований гипотезы психофизического изоморфизма, специфики патологического мышления, генетической интерпретации обучения. Соотнесение мышления и языка ставит вопрос о морфологии процесса мышления, о таких типах мышления, как воображающее, концептуальное, гипотетическое и спекулятивное мышления.

В реконструируемой концепции философии психологии выявляются философские основания эмпирической психологии. Анализ базисных понятий и процесса абстрагирования дополняется исследованиями методологических и эпистемологических основ психологии. Критика Женевской школы генетической психологии, анализ оснований качественного и количественного методов, структуры и функций теорий конкретизируется сопоставлением психологии и физиологии. Осмысляется тезис возможной редукции психологии к физиологии. Ориентация на принципы реалистической философии науки соотнесена в этой программе философии психологии с осмыслением тезиса о том, что психология есть ветвь естествознания [13, xxiii + 331 pp.].

Ф. Хибберд, развивая концепцию социального конструктивизма в качестве метатеории психологии, анализирует определённые установки ситуационного реализма, согласно которому всё, что существует, проявляется в определённой ситуации, в пространстве и времени. Социальный конструктивизм строится на принципах историчности, контекстной и социально-лингвистической определённости дискурса. Психологические процессы осмыслены как социальные, формируемые посредством публичной практики. Возможен акцент на концептуальных и методологических практиках психологов, реализующих эпистемологические и семантические допущения. Здесь формируется представление о том, что все (психо-)социальные факты есть продукт конструирования в процессе социально-лингвистической деятельности человека. Так производятся и факты социальных наук. Социальный конструктивизм осмысляется как эпистемология, альтернативная позитивистской и реалистической концепциям философии. Для различения социального конструктивизма в качестве эпистемологии и социального конструктивизма как особенности генезиса психо-социальной ситуации предлагается архитектурная аналогия двух уровней. Верхний

теоретический уровень образуют описания психо-социальных явлений, социальные смыслы, повествования в терапевтической практике и многое другое. Нижний метатеоретический уровень состоит из сети философских предположений относительно семантики языка, применяемого в процессах конструирования компонентов верхнего уровня. Верхний уровень соотносён с нижним метатеоретическим уровнем связями неоднозначного соответствия. Последний может быть представлен не только социальным конструктивизмом в качестве метатеории психологии, но и версиями, например, научного реализма. Метатеоретический уровень в целом обладает большей общностью, поэтому он не описывает конкретные условия возникновения психо-социальных явлений [13, xviii + 207 pp.].

Взаимоотношения философии, психологии и физиологии особенно специфичны при обсуждении конкретных научных и практических проблем. Такой является проблема отношений между процессами и структурами головного мозга человека и его определёнными психическими процессами. К. Поппер и Дж. Экклз, не предполагая возможности её окончательного решения, реализуя потенциал метода рациональной дискуссии, обсуждают перспективность концепции психофизического интеракционизма на основе междисциплинарной кооперации философа и учёного–исследователя мозга. «Оба являются дуалистами или даже плюралистами и интеракционистами. Их сотрудничество было вызвано надеждой на взаимообучение» [15, p. ix]. В свете концепции трех миров (мир физических событий, мир психических состояний сознания, мир смыслов, объективированных в текстах культуры), признания объективности третьего мира обсуждаются возможности концепций идеализма, материализма, физикализма, редукционизма, индетерминизма, интеракционизма для решения «the Mind-Body Problem». Спецификация концепций ведёт к осмыслению их версий, таких как радикальный материализм, радикальный бихевиоризм, панпсихизм, эпифеноменализм, нейтральный монизм и других.

Библиографический список

1. McLaughlin Brian P., Cohen, Jonathan (eds.) Contemporary debates in Philosophy of Mind. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. xx+388 pp.
2. Hill Darryl B., Kral Michael J. (eds.) About Psychology: Essays at the Crossroads of History, Theory, and Philosophy. New York: State University of New York Press, 2003. vii+182 pp.
3. Blocher Donald H. The evolution of counseling psychology. New York: Springer Publishing, 2000. xiii+343 pp.
4. Irvine Elizabeth. Consciousness as a scientific concept. A philosophy of science perspective. Dordrecht: Springer, 2013. xi+182 pp.
5. Itkonen Esa. Analogy as structure and process: Approaches in linguistics, cognitive psychology and philosophy of science. Amsterdam: John Bendjamins Publishing Company, 2005. xiii+249 pp.

6. Bishop M.A., Trout J.D. Epistemology and the Psychology of Human Judgment. Oxford: Oxford University Press, 2005. xii+205 pp.
7. Bunge M., Ardila R. Philosophy of psychology. New York: Springer-Verlag, 1987. xii + 327 pp.
8. Stevens S.S. On the psychophysical law // Psychological Review. 1957. 64 (3). Pp. 153-181.
9. Goldman Alvin I. The Relation between Epistemology and Psychology // Synthese, 1985. Vol. 64. Pp. 29-68.
10. Goldman Alvin I. Psychological, Social, and Epistemic Factors in the Theory of Science // Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association. Vol. 1994. Volume Two: Symposia and Invited Papers. Pp. 277-286.
11. Toumela Raimo. Human Action and its Explanation: A Study on the Philosophical Foundations of Psychology. Dordrecht Holland: D. Reidel Publishing Company, 1977. xii+426 pp. (Synthese library; v. 116).
12. Gobar Ash. Philosophic Foundations of Genetic Psychology and Gestalt Psychology: A Comparative Study of the Empirical Basis, Theoretical Structure, and Epistemological Groundwork of European Biological Psychology, 1968. The Hague: Martinus Nijhoff. xxiii+331 pp.
13. Hibberd Fiona J. Unfolding Social Constructionism. New York: Springer, 2005. xviii+207 pp.
14. Popper Karl R., Eccles John C. The Self and Its Brain. London: Springer International, 1985. xii+597 pp.
15. McEvoy Marc. Should Analytic Epistemology Be Replaced By Ameliorative Psychology? // Southwest Philosophy Review. Vol. 23. Issue 1. January 2007. Pp. 163-171.

УДК 316.3

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

К.И. Новоселова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: pion44ik@mail.ru

Статья является началом планирования нового исследования и эксперимента, посвященного разработке и реализации программы формирования эмоциональной креативности личности. В статье проводится анализ понятия «эмоциональная креативность», поставлен вопрос о причинах и способах развития данной способности. Автор рассуждает об актуальности этого вопроса и выдвигает гипотезу о проявлениях высокого уровня развития эмоциональной креативности.

Ключевые слова: эмоциональная креативность, эмоциональный синдром, самоэффективность, саморегуляция.

ON THE QUESTION OF FORMING EMOTIONAL CREATIVITY

K.I. Novoselova

The article starts planning a new study to develop and implement a program of forming emotional creativity. The article analyzes the concept of "emotional creativity" and looks for causes and ways of development such ability. The author discusses the relevance of this question and put forward the hypothesis that displays manifestations of the high emotional creativity level.

Key words: emotional creativity, emotional syndrome, self-efficacy, self-regulation.

В условиях современного информационного общества, где особую важность представляют лишь информация и знания, где высоко ценятся такие качества, как рациональность и логичность, эмоциональные состояния человека отходят на второй план. Доступ к мировым информационным ресурсам также заставляет человека меньше обращать внимания на свои переживания. А поскольку современные технологические возможности скрадывают время и на живое общение, то личность все больше лишается богатого опыта межличностного взаимодействия, помогающего понимать эмоции других людей. Такие особенности современной жизни несут в себе риски возникновения большого количества проблем. В этой связи изучение эмоциональной сферы личности, в том числе такого понятия, как эмоциональная креативность, становится особо значимым. Изучение возможностей формирования и развития эмоциональной креативности, ее роли в успешной адаптации личности – еще один актуальный вопрос.

Определить, что такое эмоциональная креативность, можно только вместе с ответом на вопрос, что такое личность. Согласно теории С.Л. Рубинштейна, *личность*, прежде всего, является субъектом своей жизни, то есть, ее творцом. Исходя из этого принципа, личность следует рассматривать как активную целостную систему, по определению способную к творчеству, как в отношении самой себя, так и в отношении мира и других людей. Следовательно, любая личность в той или иной степени креативна [1, с. 44].

Креативность и эмоции на протяжении длительного времени ассоциировались друг с другом. Так, римский философ Сенека, цитируя Аристотеля, провозглашает, что гениальность не может существовать без примеси сумасшествия. В современной науке наиболее часто эмоции рассматриваются как фасилитаторы, ингибиторы или побочные продукты творчества. Гораздо реже эмоции сами по себе выступают как творческие продукты [2, с. 13].

Понятие *эмоциональной креативности* было предложено в 1980 году американским психологом Дж. Эвериллом [3, с. 269], в рамках разработанной им конструктивистской теории эмоций. Ключевое понятие

данной теории – «эмоциональный синдром» (эмоция, сама по себе являющаяся продуктом творческой активности). Согласно авторскому взгляду на природу эмоций, любая эмоция представляет собой синдром – сложный паттерн реакций, который в обычном языке обозначается как гнев, любовь, горе [4, с. 225]. Эмоциональные синдромы организуются согласно социальным нормам и не являются генетически запрограммированными. Эмоции не только регулируются социумом, но и конструируются согласно *имплицитным теориям эмоций*, принятым в той или иной социальной группе. Имплицитные теории включают «экзистенциальные» верования, представления о том, что есть эмоции вообще и конкретные эмоции в частности, и *социальные правила*, представления о том, какие эмоции должен испытывать человек и как они должны выражаться. Способность влиять на структуру и содержание эмоциональных синдромов называется *эмоциональной креативностью* [5, с. 218].

Эмоциональная креативность рассматривается Эвериллом, как *генерирование* новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) эмоциональных синдромов.

На основании теоретического и эмпирического анализа Дж. Эверилл [6] выделяет следующие *структурные компоненты эмоциональной креативности*:

1. Готовность (preparedness) – обучение пониманию эмоциональных переживаний на базе предшествующего эмоционального опыта.
2. Новизна (novelty) – способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции.
3. Эффективность/аутентичность (effectiveness/authenticity) – умение выражать эмоции искусно и искренне; кроме того, эмоции расцениваются как аутентичные, если они совместимы с важнейшими интересами личности и способствуют её благополучию.

Авторы (Дж. Эверилл, Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко и др.) рассматривают эмоциональную креативность прежде всего как способность, то есть в ее взаимосвязи с деятельностью. Согласно определению, любая способность обеспечивает своему носителю: а) быстроту освоения какой-либо деятельности, б) успешность ее выполнения, в) положительные эмоции [1, с. 43].

Таким образом, понимая эмоциональную креативность как способность, мы можем предположить, что она подлежит формированию и развитию.

Об этом же говорит Дж. Эверилл. Согласно его теории, люди обладают *неодинаковой степенью развития эмоциональной креативности*. Некоторые переживают и выражают эмоции в рамках уже

существующих эмоциональных синдромов, но наиболее эффективным способом (низший уровень эмоциональной креативности). На более высоком, комплексном уровне она представляет собой видоизменение стандартных эмоций для лучшего удовлетворения потребностей индивида или группы. Наиболее креативные люди способны сами создавать новые формы эмоций, видоизменяя представления и нормы, на которых основываются эти эмоции (высший уровень креативности).

Высший уровень эмоциональной креативности награждает своего обладателя личными и социальными преимуществами. Среди них – глубина познания собственного и чужого эмоционального опыта; склонность к содержательному анализу чувств и поведения, толерантность к себе и другим, самоуважение, уверенность в себе, способствующая самоэффективности. Человек с высоким уровнем эмоциональной креативности описывается как дружелюбный, открытый для опыта, склонный к мистическим переживаниям, стремящийся в открытой и честной манере задавать вопросы [5, с. 216].

Более того, в результате эмпирического исследования гендерных различий в сфере эмоциональной креативности Дж. Эвериллом было выявлено, что такие структурные компоненты, как готовность и эффективность/аутентичность на достоверном уровне достигают более высокого уровня у женщин по сравнению с мужчинами. Это означает, что женщины более склонны обдумывать свои эмоции, более внимательны к эмоциям других, их переживания в большей мере аутентичны и эффективны, чем у мужчин [6, с. 331].

По нашему мнению, прежде чем перейти к вопросу о путях формирования и развития эмоциональной креативности, немаловажно ответить на вопрос, зачем формировать данную способность?

Известно, что современные условия предъявляют повышенные требования к психологическому, интеллектуальному, духовно-нравственному и эмоциональному развитию каждой личности. А высокий темп жизни становится благодатной почвой для возникновения стрессов, фрустрационных и проблемных ситуаций. Мы предполагаем, что эмоциональная креативность является способностью, профилактирующей травматические формы переживания. Трудно будет поспорить и с тем, что умение распознавать свои эмоции, контролировать их и управлять ими помогает приспособиться к жизни в обществе и современном мире.

О полезности развития эмоциональной креативности также свидетельствует исследование, выполненное нами ранее [7, с. 79-80]. Нами было установлено, что креативность родителей в области эмоций и умение родителей справляться с эмоциональными проблемами способствуют благополучному развитию личности подростка, а именно снижению уровня тревожности, повышению асертивности и самооценки школьника.

Перейдем к вопросу о формировании и развитии эмоциональной креативности.

Эмоциональная креативность, считает Эверилл, не возникает на пустом месте. Это достижение, «порождённое определёнными усилиями и предусмотрительностью» [6]. Используя опросник эмоциональной креативности, Дж. Эверилл установил связь уровня эмоциональной креативности с тяжестью и количеством пережитого в детстве травматического опыта и сделал вывод, что развитию эмоциональной креативности могут способствовать эмоциональные травмы, препятствия и разочарования в раннем опыте. Травматический эмоциональный опыт (например, смерть или серьёзная болезнь близкого человека, развод родителей, вербальные или физические оскорбления) заставляет индивида задуматься о своих эмоциях и попытаться их понять, способствует расширению диапазона переживаний и их выходу за рамки повседневности. Но при этом, осознаваемая эффективность/аутентичность чаще ассоциируется с предполагаемой пользой, извлечённой из прежнего опыта, а не с его жестокостью или количеством травматических событий [2].

Г. Пархомчук [8, с. 192] предлагает начать с *идентификации собственных эмоций*. Эмоционально зрелый человек может управлять собой: не контролировать, не подавлять, а именно управлять. *Управление своими эмоциями* начинается с их распознавания, затем поиска цивилизованного способа выхода этой эмоции. А чтобы *распознавать эмоции других людей*, следует наблюдать за эмоциональным состоянием окружающих, стараться по вербальным и невербальным признакам определить, какую эмоцию испытывает собеседник.

В текущем исследовании мы ставим своей целью разработать программу формирования эмоциональной креативности личности. Мы предполагаем, что высокоразвитая эмоциональная креативность – новизна эмоционального ответа – будет проявляться в *богатстве* способов совладания со стрессовыми и проблемными ситуациями, *гибкости* реагирования в ситуации фрустрированности, а также в степени сформированности системы саморегуляции поведения. На этом основании подобраны основные методы диагностики и формирования эмоциональной креативности.

Суммируя вышесказанное, отметим, что нельзя забывать, какую роль в нашей жизни играют эмоции, и что эмоции испытывают абсолютно все люди. По мнению все больших ученых, эмоциональная компетентность создает условия для развития преуспевающей и счастливой личности. Именно поэтому в реалиях современного общества вопрос о формировании программы по развитию креативности в области эмоций становится актуальным и приобретает значимость.

Библиографический список

1. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. 2012. №2. С. 43-50.
2. Андреева И.Н. Эмоциональная креативность и её отличия от эмоционального интеллекта // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 41. Серія: Психологічні науки. Т. 1. Чернігів: Чернігівські державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2006. С. 13-15.
3. Averill J.R. & Thomas-Knowles C. Emotional creativity. In K.T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion (Vol.1, pp. 269-299). London: Wiley, 1991.
4. Averill J.R. Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.). Creativity across domains: Face of muse. Mahwah, N.Y.: Erlbaum, 2005. Pp. 225-243.
5. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: Адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., Издательство ИП РАН, 2009. С. 216-227.
6. Averill J.R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates // Journal of Personality. April, 1999. 67:2. P. 331-371.
7. Новоселова К.И. Эмоциональная креативность матери как фактор психоэмоционального развития подростка // Научные исследования студентов Саратовского государственного университета: материалы итог. студ. науч. конф. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. С. 79-80.
8. Пархомчук Г.С. 101 секрет общения с подростком. М., 2008. С. 192, 305.

УДК 159.9.07

СПЕЦИФИЧНОСТЬ АДАПТАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СЕМЕЙНОЙ ПОДДЕРЖКИ

А.Д. Семенова, М.М. Орлова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: nastyzz@ya.ru, orlova-maria2010@mail.ru

В статье рассматривается специфичность адаптационных стратегий, выбираемых подростками, в зависимости от получаемой ими эмоциональной поддержки со стороны родителей. Автором предлагается рассмотрение адаптационных стратегий во взаимосвязи «наличие ресурса-самоотношение-адаптационные стратегии». Родительская поддержка рассматривается автором как ресурс, позволяющий сформировать позитивное самоотношение у подростка. В данной работе рассмотрено отношение к здоровью у подростков как адаптационный механизм и выявлена специфичность переживания ситуации здоровья и болезни у подростков данного возраста в зависимости от поддержки родителей.

Ключевые слова: адаптационные стратегии; родительская поддержка; самоотношение подростка; трудная жизненная ситуация; стратегия совладания; адаптационный ресурс.

THE SPECIFICITY OF ADAPTATION STRATEGIES OF ADOLESCENTS DEPENDING ON FAMILY SUPPORT

A.D. Semenova, M.M. Orlova

The article provides the specificity of adaptation strategies chosen by adolescents, depending on the received emotional parental support. The author suggests to consider the adaptation strategies in the following correlation "the presence of resource – self-attitude - adaptation strategy". Parental support is considered by the author as a resource that allows adolescents to create a positive self-attitude. In the present paper, the adolescents' attitude to the health is considered as adaptation mechanism. The author revealed the specificity of experiencing a situation of health and disease of adolescents of this age, depending on the parental support.

Key words: adaptation strategies, parental support, adolescent self-attitude, difficult life situation, coping strategy, resource.

Сталкиваясь с трудной жизненной ситуацией подростки склонны опираться на имеющиеся ресурсы и, прежде всего, на ресурсы своей семьи [1-3]. В подростковом возрасте стиль совладания со стрессом находится в стадии активного формирования [4-6]. Выбор адаптационных стратегий у подростков менее разнообразен, чем у взрослых. Поэтому особый интерес представляет исследование взаимосвязи «наличие ресурса – самоотношение – адаптационные стратегии», что имеет важное значение для формирования социально успешной личности.

В нашей работе мы попытались изучить специфичность адаптационных стратегий подростков в зависимости от семейной поддержки.

Объектом исследования явились особенности самоотношения, копинг стратегий, психологических защит подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семье.

Предмет исследования: влияние семейной поддержки на специфичность адаптационных стратегий подростков.

В данной работе мы предполагаем наличие специфичности адаптационных стратегий подростков в зависимости от наличия семейной поддержки.

Научная новизна: в данной работе впервые рассмотрено отношение к здоровью у подростков 14-15 лет как адаптационный механизм и выявлена специфичность переживания ситуации здоровья и болезни у подростков данного возраста в зависимости от поддержки родителей.

С целью исследования специфики адаптационных стратегий, выбираемых подростками в зависимости от наличия эмоциональной родительской поддержки, ее взаимосвязи с самоотношением подростка было проведено исследование, в котором приняли участие 62 подростка 14-15 лет, учащиеся Медико-биологического лицея г. Саратова и

воспитанники детского дома №2 г. Саратова и Детского дома №3 г. Хвалынска Саратовской области.

На первом этапе исследования при помощи методики ДРОП, учитывая блок шкал, описывающий «особенности эмоциональных отношений родителя и подростка» и по шкалу «общая удовлетворенность отношениями» мы разделили участников исследования на 3 группы: В первую группу вошли подростки, получающие высокую и нормативную эмоциональную поддержку от обоих родителей. Таких оказалось 27 человек. Во вторую группу вошли подростки, получающую эмоциональную поддержку только от одного из родителей. Таких подростков оказалось 11. И в третью группу вошли подростки-сироты, воспитанники детских домов, лишенные родительской поддержки (методика ДРОП им не предлагалась). В третьей группе оказалось 24 подростка.

При исследовании самооотношения выявлены значимые различия по t-критерию между 1 и 3 группами по шкалам «самоуверенность» (6,85 и 5,75 соответственно; $p < 0,05$; $t = 2,6$) и «самоценность» (7,41 и 6,17; $p < 0,01$; $t = 3,2$). Это может свидетельствовать о том, эмоциональное принятие родителями имеет смысл ресурса, позволяющего сформировать позитивное самооотношение у подростков.

Отсутствие данного ресурса у подростков-сирот заставляет их чувствовать себя незащищенными в этом мире. Незащищенность подростка также связана с самоуверенностью, то есть можно говорить о том, что чем более незащищенным ощущает себя подросток, тем больше развита самоуверенность. Таким образом, мы предполагаем, что чем более подросток не защищен от внешнего мира, т.е. более уязвим в нем, тем более уверенность в себе является демонстративной и представляет собой форму психологической защиты.

Интересные данные получены по фактору аутосимпатии. Мы предполагаем, что в группе подростков с двусторонней родительской поддержкой аутосимпатия может базироваться на защитном механизме компенсации, то есть для того, чтобы чувствовать себя самодостаточным и благосклонно к себе относиться подросток старается компенсировать свои недостатки, что является вполне конструктивным средством.

Предполагается, что группа подростков с односторонней родительской поддержкой является более уязвимой, и эмоциональное принятие себя соотносится ими с опасностью и необходимостью защищаться. Эту защиту они проявляют в агрессии.

Подростки, лишенные родительской поддержки, испытывают потребность в зависимости и психологической защите. По-видимому, аутосимпатия здесь носит защитный демонстративный характер.

Таким образом, положительное эмоциональное отношение к самому себе в 1-й группе достигается за счет компенсации собственных

недостатков, во 2-й группе предполагает необходимость защиты в виде агрессии, а в 3-й группе носит демонстративный характер.

При изучении использования защитных механизмов в данной выборке по методике «Индекс жизненного стиля» были выявлены значимые различия по шкалам «вытеснение» (42,22% и 53,33%; $p < 0,05$; $t = 2,2$) и «отрицание» (46,12% и 59,47%; $p < 0,05$; $t = 2,4$) между 1 и 3 группами. И по шкале «замещение» (33,33% и 50,00%; $p < 0,05$; $t = 2,4$) между 1 и 2 группами. Это также указывает нам на более частое использование неконструктивных защитных механизмов подростками, лишенных ресурса семейной поддержки.

В данной работе мы впервые, применив методику «Ретроспективная оценка ситуации здоровья и болезни» Орловой М.М, рассмотрели отношение к своему здоровью (значимость своего здоровья) у подростков как к адаптационному механизму. Нами были получены значимые различия по шкале «значимость здоровья» (2,44 и 1,79 соответственно; $p < 0,05$; $t = 2,4$) между 1 и 3 группами.

Таким образом, мы наблюдаем, что значительно чаще других подростки, получающие эмоциональное принятие от обоих родителей склонны воспринимать собственное здоровье как ценность, как ресурс для реализации своих потребностей, относиться к здоровью как к возможности. В этой группе у подростка есть представление о себе как о здоровой личности, это представление встроено в систему позитивного к себе отношения.

В группе подростков с ограниченной родительской поддержкой личностная значимость переживания здоровья может свидетельствовать о повышенной эмоциональности.

А в группе сирот снижение ценности переживания здоровья свидетельствует о снижении ресурса позитивного восприятия мира.

Несмотря на то, что значимых различий по среднему арифметическому в значимости переживания болезни между группами не выявлено, из корреляционных взаимосвязей видны различия в переживании болезни между группой с поддержкой от обоих родителей, в которой подростки пытаются компенсировать проблему, и группой подростков-сирот, которые могут использовать болезнь, как специфическую форму психологической защиты.

Исследуя копинг-механизмы у подростков данной выборки были выявлены значимые различия между 1 и 2 группами по шкале «поиск социальной поддержки» (54,32% и 66,16% соответственно; $p < 0,05$; $t = 2,2$).

Таким образом, мы видим недостаточность собственных ресурсов в группе подростков с поддержкой одного из родителей для решения собственных проблем и острую необходимость искать эту поддержку во вне себя и семьи. Не выраженность данного показателя в группе подростков, получающих поддержку от обоих родителей может говорить о

восприятию родительской поддержки как собственного ресурса для разрешения проблем. В группе подростков-сирот также поиск социальной поддержки не является выраженным, что может свидетельствовать о том, что подростки данной группы, несмотря на свою незащищенность и уязвимость не испытывают потребности в просьбах о поддержки так как воспринимают эту поддержку как само собой разумеющуюся и положенную им по социальному статусу.

В целом, данная копинг стратегия не имеет выраженного влияния на личность во всех исследованных группах.

При помощи проективной методики «Дом. Дерево. Человек» были выявлены значимые различия по t-критерию по таким шкалам как, «незащищенность» (3,07 и 4,79; $p < 0,01$; $t = 4,1$), «тревожность» (3,48 и 5,25; $p < 0,05$; $t = 2,2$), «недоверие к себе» (1,04 и 2,33; $p < 0,01$; $t = 3,4$) и «конфликтность» (фрустрация) (1,48 и 3,33; $p < 0,01$; $t = 3,3$) между группой подростков с двусторонней родительской поддержкой и группой подростков-сирот.

В группе с двусторонней родительской поддержкой все показатели данной методики носят декларативный характер и находятся в пределах возрастной нормы и включены в процесс развития и становления Я-концепции. В группе подростков из семей с поддержкой только от одного из родителей также все показатели носят нормативный характер. Но подростки из данной группы в силу своей большей уязвимости и ограниченности ресурсов, по сравнению с 1-й группой, чаще прибегают к поиску этих ресурсов вовне. Подростки-сироты чаще других воспринимают этот мир опасным, а также чаще других ощущают нехватку собственных возможностей и ресурсов, что вынуждает их прибегать к разнообразным способам психологической защиты, которые носят чрезмерно частый характер.

С помощью проективной методики «Несуществующее животное» мы определяли агрессивность подростков. По шкале «агрессивность» (2,85 и 4,75; $p < 0,01$; $t = 2,8$) мы наблюдаем значимые различия между проявленной агрессивностью в 1 и 3 группах.

Агрессивность во всех трех группах выступает как защитная функция. Особенность проявления агрессивности в группе детей – сирот заключается в том, что ее проявление зависит от наличия собственных ресурсов у подростка-сироты: так она может носить либо враждебный характер (при наличии ресурса), либо вводить подростка в депрессивное состояние, когда ресурсов сопротивляться нет.

При анализе корреляционных взаимозависимостей были получены следующие результаты.

В группе подростков из семей с полной родительской поддержкой выявлена специфичность, которая заключается в признании субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

Принятие ответственности при этом сопровождается ростом самоуважения (,537**). Наличие такой трудной жизненной ситуации как болезнь не повлияло на личностные механизмы. Можем предположить влияние семьи на формирование такой копинг-стратегии как принятие ответственности.

У подростков, получающих поддержку от обоих родителей, в целом использование защитных механизмов является разнообразным и ни один защитный механизм не является выраженным, что говорит о здоровой личности, о наличии ресурсов, о ее способности использовать эти ресурсы в различных трудных жизненных ситуациях.

Подростки, получающих эмоциональное принятие только от одного из родителей находятся в ситуации ограниченности данного ресурса. В данной группе подростков наличие такой трудной жизненной ситуации как хроническое заболевание предполагает снижение самоуверенности (-,670*), так как ведет к утрате возможностей, что делает их еще более уязвимыми и, что негативно отражается на самоотношении – нежелание принимать себя в данной роли («самоценность» (-,862**); «аутосимпатия» (-,684*)).

Механизм замещения является более выраженным во второй группе по сравнению с другими группами, но не оказывает влияние на личность, поэтому носит, скорее всего, демонстративно-декларативный характер. В силу своей большей уязвимости и ограниченности ресурсов, по сравнению с первой группой, подростки из данной группы чаще прибегают к поиску этих ресурсов вовне.

В группе подростков, лишенных родительской поддержки выявлена характерная особенность данной социальной группы – незащищенность. Частичная компенсация своих недостатков придает им уверенности в себе («самоуверенность» (,426*)). А в целом позитивное к себе отношение носит демонстративный характер и направлено на защиту своего Я. А наличие хронического заболевания в данной группе подростков как бы оправдывает их несостоятельность в других областях жизни и является своего рода защитой и, следовательно, также ведет к росту самоуверенности (,428*).

Подростки, лишенные родительской поддержки значительно чаще других, используют механизмы психологической защиты («вытеснение» и «замещение» (,729**); «компенсации» и «замещения» (,524**); механизм «отрицания»). Эти формы психологических защит образуют симптомокомплекс. И в данной группе мы можем говорить о деструктивном влиянии их на личность подростка и недостаточности ресурсов у детей-сирот для восприятия и переживания травмирующих событий их жизни.

Подростки-сироты чаще других склонны воспринимать этот мир опасным, а также чаще других ощущают нехватку собственных возможностей и ресурсов, что вынуждает их прибегать к разнообразным

способам психологической защиты, которые носят чрезмерно частый характер.

По результатам нашего исследования мы можем сделать следующие выводы.

Эмоциональная поддержка, принятие родителями может рассматриваться значимым ресурсом формирования эффективных адаптационных стратегий подростков.

Для подростков, получающих эмоциональное принятие от обоих родителей более характерно принятие себя, осознанность, ответственность, разнообразие и гибкость адаптационных стратегий. Здоровье в данной группе подростков наряду с родительской поддержкой рассматривается как ресурс и поддерживает позитивное самоотношение. Характерно более эффективное проживание трудных жизненных ситуаций (болезнь).

У группы подростков, получающих эмоциональное принятие только от одного из родителей дефицитность данного ресурса, особенно проявляется в трудной жизненной ситуации – ситуации болезни. Психологическая уязвимость проявляется в снижении позитивного к себе отношения. Адаптационные механизмы подростков из данной группы часто направлены на поиск недостающих ресурсов.

Подросткам, лишенным эмоциональной поддержки от родителей чаще других представляется окружающий мир опасным. Отсутствие необходимых ресурсов для адаптации у подростков из этой группы стимулирует механизмы психологической защиты, что деструктивно влияет на развитие личности.

Таким образом, мы делаем вывод, что наша гипотеза подтвердилась – прослеживается специфичность адаптационных стратегий подростков в зависимости от наличия семейной поддержки.

Библиографический список

1. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. - *Вопр. психологии*, 1982, № 1. С.59-68.
2. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребёнка раннего возраста *Вопр. психологии*. 1961. №3. С. 117-124.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. Москва: Речь, 2006. С. 10.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998.
5. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дис. ... д-ра мед. наук / Н.А. Сирота. СПб., 1994. 283 с.
6. Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия / Дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 1999.

ТРАВМА И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ РОСТ: ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

О.Н. Толкачева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tolkoksana@yandex.ru

В статье рассматриваются преимущества и недостатки различных подходов к психотерапии посттравматических состояний. Описываются сложности, противоречия и распространённые причины неудач в психотерапии травмы. Обращается внимание на новые терапевтические стратегии, ориентированные не только на восстановление после травмы, но и на достижение посттравматического роста.

Ключевые слова: психическая травма, посттравматический стресс, посттравматический рост, психотерапия.

TRAUMA AND POSTTRAUMATIC GROWTH: PSYCHOTHERAPEUTIC STRATEGIES

O.N. Tolkacheva

The article deals with the advantages and disadvantages of the different approaches to psychotherapy of posttraumatic conditions. The difficulties, contradictions and prevalent reasons for failures in psychotherapy of trauma are described. Attention is drawn to new psychotherapeutic strategies that are oriented not only on recovery after trauma, but also on the achievement of posttraumatic growth.

Key words: psychological trauma, posttraumatic stress, posttraumatic growth, psychotherapy.

Психотерапия психической травмы и посттравматических состояний на сегодняшний день является активно разрабатываемым направлением психологического консультирования. Сложное переплетение общих для посттравматических состояний симптомов и высокоспецифичных, индивидуальных реакций на травму затрудняют формулирование конкретных терапевтических стратегий, вынуждая специалистов ограничиваться подробным описанием симптомокомплекса травмы и общими терапевтическими рекомендациями. Например, в монографии Н.В. Тарабриной «Практикум по психологии посттравматического стресса» со всей исследовательской тщательностью рассматриваются этиология, патогенез и методы диагностики посттравматического стрессового расстройства, тогда как собственно психотерапии посвящено всего несколько страниц [1, с. 95-111].

Вместе с тем именно работа с психической травмой требует от психотерапевта особой устойчивости перед лицом её противоречивых и сбивающих с толку проявлений. Травмированные клиенты имеют трудности в построении терапевтических отношений, обладают высокой чувствительностью к состояниям и реакциям консультанта, склонны к преждевременному прерыванию терапии и соматизации своих негативных переживаний. Наличие стратегического видения ситуации, понимание целей, задач и этапов психотерапии посттравматических состояний помогают психотерапевту сохранять стабильность терапевтических отношений и, как следствие, способствовать личностному росту клиента.

Выбор терапевтической стратегии начинается с оценки общего состояния клиента, в частности, особое внимание уделяется периоду травматизации, так как в разных периодах травматические переживания могут манифестироваться по-разному и требовать разных методов работы.

Так, для острого периода травмы, который может индивидуально варьироваться в пределах от 1 до 6 месяцев, характерны: чувства деперсонализации, нереальности происходящего; уход в себя и свои переживания; проявления эмоциональной дистанции, гнева или раздражения в межличностных отношениях; самообвинения, чувство вины, навязчивые мысли о случившемся ит.д. [2, с. 212-220]. Задачи психотерапевта на этом этапе заключаются в том, чтобы разделить с клиентом работу горя, помочь ему пережить и вербализировать весь спектр его эмоциональных переживаний, принять боль утраты и переосмыслить произошедшее событие так, чтобы оно могло быть вписано в его общую картину мира.

Работа горя сопровождается напряжённым чередованием противоречивых состояний – от проявлений гнева и ажитированной активности до состояния обездвиженности и безнадежности, от выражения чувства благодарности к терапевту до обвинения его в бесполезности и жестокости. На этом этапе терапии от консультанта требуется способность эмпатично выдерживать высокую интенсивность и глубину негативных реакций клиента. Низкая толерантность терапевта к тяжёлым переживаниям клиента и своим, не менее напряжённым, реакциям на эти переживания являются распространённой причиной того, что терапевтическая пара клиент-консультант по негласному взаимному согласию начинают избегать особенно напряжённых тем, замедляя или полностью блокируя работу горя и проработку посттравматических аффектов.

З. Фрейд был одним из первых исследователей, предостерегавших психологов от стремления полностью оградить и избавить клиентов от их тягостных переживаний. Он писал о том, что истинная цель психотерапии заключается не во временном облегчении симптомов, а в длительном и устойчивом прогрессе всей личности клиента. Некоторая доля фрустрации

необходима для того, чтобы терапия делала человека более сильным и выносливым перед лицом неизбежных жизненных испытаний, а не превращалась в убежище от всех невзгод этого мира [3].

Долгое время такой подход рассматривался как неуместный в терапии посттравматических состояний, слишком тяжёлых для того, чтобы терапевт мог предложить клиенту другие терапевтические цели, нежели облегчение его страданий. Однако Б. Килборн указывает на то, что терапия травмы также требует от консультанта не одной только безграничной эмпатии, но и здравого клинического суждения. Не утешение, а толерантность терапевта к боли и дискомфорту способствуют укреплению личности клиента и его успешному совладанию с травмой [4].

Распространённой причиной незавершённой работы горя является её отсрочка по объективным жизненным обстоятельствам. Работа горя сопровождается временной неспособностью осуществлять повседневные и профессиональные обязанности. Но в некоторых травматических ситуациях (например, во время военных действий или тяжёлого физического заболевания) задачи выживания и приспособления к объективной реальности могут оказаться более важными, чем проживание и переосмысление травматического опыта. Такая незавершённая или отсроченная работа горя может стать источником посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), а травма приобрести хронический характер.

ПТСР согласно «Международной классификации болезней» (МКБ-10) и «Диагностическому и статистическому руководству психических расстройств» (DSM-V) является психическим расстройством, для которого характерны ментальные и поведенческие нарушения, а также высокий риск социальной и профессиональной дезадаптации [5, с. 2]. Большинство исследователей указывают на то, что важнейшей задачей психотерапии ПТСР является не только снижение негативных переживаний, но и социальная адаптация, достигающаяся через профилактику или устранение симптомов, развившихся после травмы [6]. Для этих целей чаще всего используется психофармакотерапия, десенсибилизация с помощью движений глаз, арт-терапия, а также методы когнитивно-бихевиоральной терапии, включая техники управления стрессом, гневом, техники релаксации и другие формы тренингов, способствующие облегчению состояния и адаптированности клиента [7, с. 150-154].

Вместе с тем, существуют подходы, критикующие ориентацию на социальную адаптацию как основную стратегию терапии посттравматического стресса. Само описание нозологии ПТСР как набора психопатологических симптомов возникло на основе представлений о норме как о существовании человека в ординарных, повседневных ситуациях [8]. «Нормальная» социальная адаптация подразумевает наличие таких базовых убеждений о мире и о себе, которые позволяют

комфортно, с наименьшим количеством конфликтов функционировать в социуме. Травма выводит человека за пределы повседневного комфортного существования, при этом зачастую реалии посттравматической картины мира входят в конфликт с прежними, до-травматическими представлениями человека о мире и о себе [9, с. 47-52].

В свою очередь смысловой конфликт порождает необходимость рефлексивного самосознания, а эффективное переживание и разрешение конфликтных смыслов приводит к творческому преобразованию личностной структуры смыслов [10, с. 87-88]. М.Ш. Магомед-Эминов указывает на то, что наиболее интенсивные изменения личность претерпевает именно в сверхординарной ситуации, где существование человека выходит за пределы повседневности [11, с. 9].

Стратегия, ориентированная на «возвращение» к «нормальному функционированию» обесценивает экстремальный опыт и его трансформирующее воздействие. Существует достаточное количество убедительных свидетельств о том, что травма стала источником не только тяжёлых негативных переживаний, но и позитивных личностных изменений. Исследователи назвали такие изменения посттравматическим ростом, он проявляется в: повышении ценности жизни, на фоне осознания уязвимости отдельного человеческого существа; переосмыслении жизненных приоритетов в сторону большей духовности; обретении большей теплоты и близости в межличностных взаимоотношениях; возросшее чувство личной выносливости и т.д. [12, с. 1-18].

С. Джозеф предлагает психотерапевтическую стратегию, ориентированную на поиск, осознание и реализацию возможных позитивных изменений после травмы. Стратегия включает в себя следующие этапы: (1) установление доверительных отношений; (2) стабилизация состояния, помощь в совладании с негативными проявлениями посттравматического стресса; (3) помощь в обретении надежды, например, через вдохновляющие истории людей, прошедших через сходные испытания; (4) вербализация переживаний, переосмысление ситуации; (5) обнаружение позитивных изменений, сопровождающих или возникших в результате травмы; (6) оценка изменений, переосмысление жизненных приоритетов и ценностей; (7) реализация позитивных изменений в активной деятельности во внешнем мире [13].

Однако частым препятствием для переосмысления травматического опыта является нарушение способности субъекта, пережившего травму, к вербализации. В.А. Агарков отмечает, что катастрофическое переживание остается в психике не в виде психической репрезентации, но как сумма обрушившихся на психику «впечатлений», в которых отсутствует структура или эмоциональное понимание [14]. Люди, страдающие от последствий катастрофического психотравмирующего переживания, испытывают сложности с осмыслением своего опыта и созданием его

символических значений. В этом случае терапевт практически заново обучает клиента символизировать свои переживания: обнаруживать их, распознавать, присваивать им значения и вербально выразить их для того, чтобы разделить с другим человеком и вписать в свою картину мира.

Таким образом, единого представления о стратегиях, целях и задачах психотерапии травмы пока не существует. Травматические переживания являются настолько интенсивными оказывают такое разрушительное воздействие на жизнь человека, что другие цели терапии кроме облегчения страданий и адаптации к ситуации кажутся слишком амбициозными. Вместе с тем, отдельные специалисты отмечают, что терапия травмы может и должна ориентироваться не только на ситуативные цели, такие как устранение симптомов и социальная адаптация, но и на долгосрочные перспективы, включающие повышение жизнестойкости человека, его духовный и личностный рост.

Библиографический список

1. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.
2. Линдемманн Э. Клиника острого горя / Психология эмоций. Тексты /Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
3. Фрейд З. Сочинения по технике лечения. Фирма СТД, 2008. 439 с.
4. Килборн Б. Когда травма поражает душу: стыд, расщепление и душевная боль// Журнал практической психологии и психоанализа. №1-2 (май). 2001. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document16373/content> (дата обращения: 09.02.2015).
5. Молчанова Е.С. Посттравматическое стрессовое и острое стрессовое расстройство в формате DSM-V: внесенные изменения и прежние проблемы // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. N1 (24). С. 2. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 11.03.2015).
6. Трубицына Л.В. Процесс травмы. М.: Смысл; ЧеРо, 2005. 218 с.
7. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Эдны Фоа, Теренса М. Кина, Мэтью Фридмана. М.: «Когито-Центр», 2005. 467 с.
8. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. Trauma and Survival: A Self Help Learning Guide. Издательство: Шанс, 1991. 96 с.
9. Котельникова А., Падун М.А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. 496 с.
12. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. №1,1-18.
13. Joseph S., Linley P.A. Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice // Clinical Psychology Review. 2006. №26. Pp. 1041-1053.
14. Агарков В.А. Восстановление способности к символизации после психической травмы: оперативное мышление в травматических сновидениях // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3. С. 46-72.

ПСИХОСЕМАНТИКА ВНУТРЕННЕГО ВОСПРИЯТИЯ ЗДОРОВЬЯ И ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ

С.В. Фролова, Т.Л. Шишина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: frolovasv71@mail.ru

Статья посвящена описанию результатов сравнительного исследования личностных особенностей и субъективной психосемантики интрацепции у страдающих гипертонической болезнью и здоровых мужчин. Теоретическая значимость и научная новизна работы связана с установлением феномена нарушения целостности внутреннего восприятия и возрастания субъективизации и психосемантической дифференциации интрацепции по критериям разрушения структурного и функционального единства телесности у страдающих гипертонической болезнью. Модальности интрацепции состояния здоровья имеют универсальные, генерализованные характеристики и психосемантически выражаются в категориях «сила», «свобода», «удовольствие». Психосемантика внутреннего восприятия при гипертонии находит свое отражение в характерологических особенностях, связанных с трудностями взаимодействия с окружающей средой. Анализ субъективной психосемантики интрацепции здоровья и гипертонической болезни может использоваться с целью оптимизации поиска возможностей стимулирования динамики выздоровления.

Ключевые слова: субъективная психосемантика, интрацепция, телесность человека.

PSYCHOSEMANTICS OF HEALTH AND HYPERTENSION INNER PERCEPTION

S.V. Frolova, T.L. Shishina

The article describes the results of a comparative study of personality characteristics and subjective psychosemantics of inner perception of men, suffering from hypertension, and healthy men. The theoretical significance and scientific novelty of the work is concerned with establishing the phenomenon of violating of inner subjective perception integrity and increasing subjectivity and psychosemantics differentiation using criteria of structural and functional destruction of the corporeality unity in patients with hypertension. The inner perception modalities of health are universal, generalized characteristics and are expressed in the psychosemantics categories of "power", "freedom", "pleasure". Psychosemantics inner perception in hypertension is reflected in the characterological features associated with the difficulties of interaction with the environment. Analysis of subjective psychosemantics of health and hypertension inner perception can be used to optimize the search of opportunities for promoting the recovery dynamics.

Key words: subjective psychosemantics, inner perception, human corporeality.

Научное внимание к проблемам телесности активизирует психологические исследования факторов саморегуляции и трансформации телесности человека, личностного измерения телесных феноменов, знаково-символических характеристик телесности и ее коммуникативных функций. Широко распространившееся среди философов, психологов, культурологов понимание тела как первого источника знаков, символов и коммуникации [4] способствует осмыслению человеческой телесности как знаковой системы. Телесная экспрессия и телесные переживания задают условия для различения внешнего и внутреннего языков тела. В исследованиях К.Г. Юнга убедительно показано, что в телесность человека может включаться не только собственное «Я», но и «Я Другого», архетипы социального бессознательного [2].

Понятие телесности отлично от понятия тела и не сводимо к нему. Телесность является интегральной характеристикой сознательного и бессознательногоэкзистенциального опыта человека; комплексом природных, социальных, культурных и психологических качеств человеческого тела; полем взаимодействия внутреннего и внешнего жизненного пространств человека; овладевшим в ходе социализации различными языками телом.

Телесность человека является многомерной, креативной, целостной информационной системой [3, с. 14]. основополагающим принципом целостности человеческой телесности является информационное взаимодействие различных ее уровней, позволяющее поддерживать соответствие между внутренними и внешними потоками информации развитие способности диалога между «внешними» и «внутренними» состояниями тела. Рефлексия является способом гармонизации человеческой телесности, позволяя перекодировать сигналы тела на язык сознания, усиливая смысловую направленность взаимодействия различных уровней организации человека и способствуя объективизации внутренних переживаний человека. На функциональные изменения телесности влияет эмоциональная значимость информации, ее интерпретация и индивидуальные смыслы. Посредством внешних и внутренних информационных взаимодействий человека формируются внутренние смысловые структуры в организации телесного пространства.

Реальность телесного существования, сознательно или бессознательно, присутствует в жизни человека постоянно, проявляя себя разными способами. Осознание своего тела довольно отчетливо включается переживаниями моментов или периодов «слабости», «усталости», или, напротив, «прилива сил», «бодрости». Одним из самых мощных и, к сожалению, наиболее неприятных источников осознания своего тела являются болезни. Внутреннее восприятие телесности, или интрацепция, зависит от многих факторов: физических, психологических,

социокультурных. Изучение закономерностей психосемантики интрацепции может дать необходимые психологические инструменты для психодиагностики и произвольной саморегуляции телесных состояний. Для понимания общих закономерностей функционирования интрацепции особенно перспективным представляется выявление различий внутреннего восприятия здоровья и болезни.

Целью данного исследования явилось сравнение личностных особенностей и субъективной психосемантики интрацептивного восприятия у здоровых мужчин и страдающих гипертонической болезнью. Мы предположили, что существуют различия в особенностях субъективной психосемантики интрацептивного восприятия мужчин, страдающих гипертонической болезнью и здоровых мужчин, находящие отражение в способности осознания чувств и характерологических свойствах личности.

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили концепция «феноменального тела» М. Мерло-Понти, высветившая непродуктивность противопоставления «духовного» «телесному» [4], психологическая концепция телесности А.Ш. Тхостова [5], концепция двухпроцессного механизма функционирования мозга К. Прибрама [6], концепция алекситимии П. Сифнеоса [7], разрабатываемое С.В. Фроловой представление о телесности человека как информационной системе [3], а также результаты ряда психологических исследований семантики внутреннего восприятия [5, 8].

В качестве методов исследования применялись 16-факторный тест Кеттела, Торонтский алекситимический тест, адаптированный в институте имени В.М. Бехтерева, психологическое интервью с использованием шкалы субъективных оценок для определения категорий субъективной психосемантики интрацепции, метод контент-анализа высказываний, отражающих внутреннее восприятие телесного состояния. Статистически-математический анализ достоверности полученных данных осуществлялся с использованием t-критерия Стьюдента.

Эмпирическую базу исследования составили 64 мужчины в возрасте от 25 до 52 лет: из них 32 мужчины, страдающих гипертонической болезнью (экспериментальная группа), и 32 здоровых мужчины (контрольная группа).

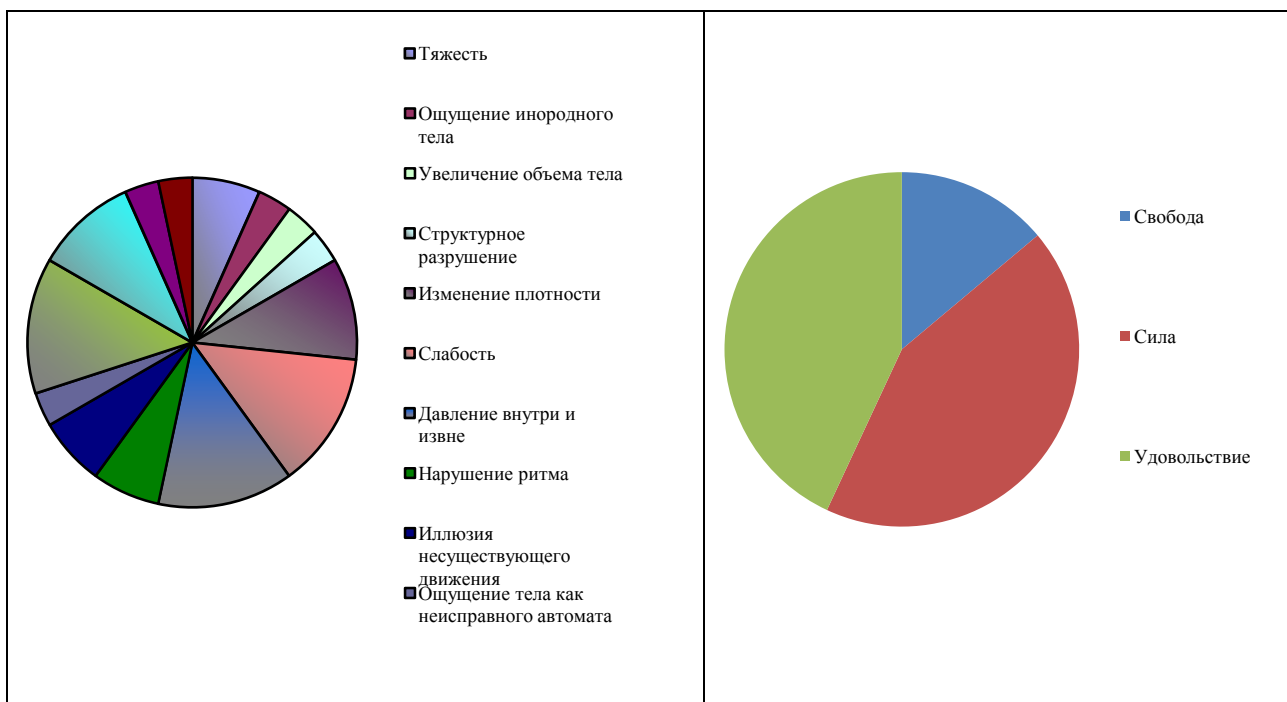
Анализ результатов тестирования по 16-факторному тесту Кеттела экспериментальной и контрольной группы выявил достоверные различия по факторам F, G, H, I, Q4 ($p \leq 0,05$). Мужчины, страдающие гипертонической болезнью, характеризуются сдержанностью в проявлении эмоций, осторожностью, озабоченностью, беспокойством о будущем, пессимистичностью в восприятии действительности (фактор F); высокой нормативностью поведения, настойчивостью в достижении цели (фактор G); неуверенностью в общении (фактор H); бедностью эмоциональных

переживаний, практичностью, слабо выраженной способностью к сочувствию, недостаточно развитым воображением (фактор I); повышенной эмоциональной напряженностью, энергетической возбужденностью, требующей определенной разрядки, фрустрированностью, раздражительностью (фактор Q4).

Сравнительный анализ показателей алекситимии в экспериментальной и контрольной группах с высокой достоверностью выявил различия по показателю алекситимии, который довольно высок и превышает норму у мужчин, страдающих гипертонической болезнью, в связи с чем можно констатировать, что мужчины с гипертонической болезнью максимально приближены к характеристикам «алекситимического» типа личности.

Субъективная психосемантика интрацепции мужчин, страдающих гипертонической болезнью, и здоровых мужчин исследовалась в ходе субъективного психологического интервью «Психосемантика своего тела»; категоризация и качественно-количественная обработка ответов осуществлялась при помощи метода контент-анализа. Вербализированные интрацептивные ощущения были сгруппированы в 17 категорий, 3 из которых употреблялись только здоровыми мужчинами, а 14 – больными гипертонической болезнью. По каждой категории были произведены подсчеты частоты встречаемости их в группах. Все данные контент-анализа по субъективному психосемантическому интервью представлены на рисунке.

Три выделенные категории психосемантики интрацептивного восприятия здоровых: «свобода», «сила», «удовольствие» – имеют ярко окрашенную положительную эмоциональную значимость и могут быть объединены в общую генерализованную категорию – «восприятие здорового тела». Здоровые мужчины фактически все очень похоже воспринимают свое тело и переживают его как нечто сильное, свободное, довольное и целостное. Можно констатировать, что интрацептивное восприятие здоровья целостно и не распадается на отдельные локализованные ощущения.



Образ внутреннего восприятия телесности гипертонических больных

Образ внутреннего восприятия здоровья

Рис. 1. Интрацептивные образы здоровых мужчин и больных гипертонической болезнью

В группе больных гипертонической болезнью анализ вербализации семантики внутреннего восприятия дает возможность выделить 14 психосемантических категорий, которые, несмотря на отсутствие четкой локализованности, представляют собой отдельные ощущения своего тела, связанные с переживаниями «слабости», «тяжести», «боли», «увеличения объема», «изменения плотности», «разрушения», «старения», «появления в теле инородного предмета» и т.д. (см. рисунок). Таким образом, можно говорить об отсутствии интегрированности образа восприятия своего тела при гипертонической болезни и возрастании степени субъективизации интрацептивного восприятия. Все 14 выделенных психосемантических категорий, встречающихся только у больных, могут быть объединены общим признаком нарушения структурной и / или функциональной целостности образа восприятия тела и переживаются как негативно эмоционально значимые.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы. Модальности интрацепции состояния здоровья имеют универсальные, генерализованные для всех принявших участие в исследовании мужчин характеристики и психосемантически отражаются в категориях «сила», «свобода», «удовольствие». Интрацептивное восприятие здоровых мужчин является целостным, положительно эмоционально окрашенным и сопровождается высоко генерализованной психосемантикой переживаний.

Интрацепция телесного состояния при гипертонической болезни утрачивает универсальность и обобщенность, характеризуется возрастанием субъективизации и отражается в дифференциации многочисленных психосемантических единиц, выделяемых в вербальных ответах группы мужчин, страдающих гипертонией. Психосемантика внутреннего восприятия больных гипертонией дифференцируется по признаку нарушения структурной и функциональной целостности воспринимаемого тела.

Субъективная психосемантика интрацептивного восприятия больных гипертонической болезнью и здоровых мужчин связана с уровнем алекситимии. С показатели алекситимии в группе мужчин с гипертонической болезнью максимально приближены к характеристикам «алекситимического» типа личности. Выявлено также, что субъективная психосемантика при интрацепции у гипертонических больных практически не включает в себя категории чувств.

Существующие различия в особенностях субъективной психосемантики интрацептивного восприятия мужчин, страдающих гипертонической болезнью и здоровых мужчин, находят отражение в проявляемых характерологических свойствах личности. Мужчины, страдающие гипертонией, характеризуются озабоченностью и беспокойством о будущем, пессимистичностью в восприятии действительности; практичностью, настойчивостью в достижении цели и одновременно замкнутостью и неуверенностью в общении, слабо выраженной способностью к сочувствию; недостаточно развитым воображением; бедностью эмоциональных переживаний, слабостью в их осознании и сдержанностью в проявлении чувств; повышенной эмоциональной напряженностью, энергетической возбужденностью, требующей определенной разрядки, фрустрированностью, раздражительностью. Совокупность перечисленных устойчивых личностных свойств указывает на потенциально существующие проблемы и трудности, связанные с взаимодействием и коммуникацией в социальной среде. Содержание обозначенных личностных трудностей находит отражение и в содержании психосемантических особенностей переживания болезненного состояния гипертонии, связанных с образами нарушения взаимодействия с окружающей средой («давление извне», «давление изнутри», «наличие инородного тела», «нехватка или переизбыток чего-то в теле» и т.п.).

Таким образом, личностные характерологические особенности индивидов коррелируют с объективными характеристиками телесного состояния и находят отражение в субъективной психосемантике интрацепции и переживании телесного опыта. Особенности внутреннего восприятия состояния здоровья и болезни не вытекают из физиологического устройства сенсорных систем, могут быть поняты лишь

при анализе субъективной семантики внутреннего восприятия телесности. Учет этих особенностей является важной составной частью в системе комплекса терапевтических и профилактических мер при психосоматических расстройствах.

Выявленные особенности личностного профиля здоровых мужчин можно считать факторами, профилактирующими развитие гипертонической болезни и в ситуациях риска или начальных стадиях гипертонии строить психологическую помощь с учетом этих ресурсных факторов.

Результаты, полученные в ходе исследования, имеют теоретическую значимость, связанную с установлением взаимосвязи психосемантики интрацептивного восприятия, уровня алекситимии и личностных качеств у мужчин, страдающих гипертонической болезнью, а также с выявлением феномена нарушения целостности внутреннего восприятия больных гипертонической болезнью, что служит подтверждением необходимости изучения роли психологической детерминации в динамике индивидуальной картины заболевания и здоровья.

Практическая ценность исследования связана с возможностью применения его результатов в сфере психологии личности, медицинской психологии. Анализ субъективной психосемантики интрацептивного восприятия может использоваться психологом для составления плана интервьюирования клиента с целью повышения терапевтичности консультирования у клиентов с психосоматической патологией и поиска возможностей стимулирования динамики выздоровления.

Библиографический список

1. Тернер Б. Современные направления развития теории тела // THESIS. Женщина, мужчина, семья. М., 1994. Вып. 6. С. 137-167.
2. Юнг К.Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 1998. 368 с.
3. Фролова С.В. Человеческая телесность: онтологические начала и методологические основания: Дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2000. 160 с.
4. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. / Пер. с франц. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. М.: «Ювента», «Наука», 1999. 608 с.
5. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
6. Прибрам К. Языки мозга. М.: Прогресс, 1975. 464 с.
7. Sifneos P.E. The prevalence of "alexithymic" characteristics in psychosomatic patients // Psychother. Psychosom. 1973. № 22. P. 255-262.
8. Елшанский С.П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (На модели опийной наркомании): Дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2005. 322 с.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ МЕДИЦИНА

УДК 316:613.6

НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

В.И. Валовик

Саратовский социально-экономический институт РЭУ

им. Г.В. Плеханова, Россия

E-mail: v-valovik@yandex.ru

В статье представлена психологическая характеристика понятий «нравственность», «профессиональное здоровье», «профессиональное становление». На основе анализасодержательных и динамических характеристик профессионального здоровьяавтор делает вывод о том, что нравственная составляющая способствует поддержанию, сохранению и укреплению профессионального здоровья в течение всего периода профессионализации.

Ключевые слова: нравственность, профессиональное здоровье, профессиональное становление, психолого-педагогическое сопровождение.

MORAL COMPONENT OF OCCUPATIONAL HEALTH

V.I. Valovik

The article introduces the psychological characteristics of «moral», «occupational health», «professional formation». On the basis of dynamic and content characteristics of occupational health the author concludes that moral helps to maintain, preserve and strengthen the occupational health during the period of professionalization.

Key words: moral, health psychology, occupational health, professional identity, psychology and pedagogical support.

Здоровье – важнейшая, приоритетная ценность на протяжении всего существования человечества. Решение теоретических и практических задач сохранения, укрепления и целостного развития духовной, психической, социальной и соматической составляющих здоровья поставлено перед новым научным направлением – психологией здоровья (Ананьев В.А., Водопьянова Н.Е., Гурвич И.Н., Никифоров Г.С., Ходырева Н.В., Engel G.L., Matarazzo J.D.).

Различные аспекты здоровья человека, как предмет изучения многих естественных и общественных наук, имеет свою исследовательскую традицию, а проблема профессионального здоровья приобретает междисциплинарный статус.

В целом, профессиональное здоровье рассматривается, как свойство организма сохранять заданные компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность во всех условиях, в которых протекает профессиональная деятельность индивидуума (Разумов А.Н., Пономаренко В.А., Пискунов В.А.).

Более подробно исследуются различные аспекты психологического обеспечения профессиональной деятельности, непосредственно связанные с влиянием неблагоприятных условий труда на физическое и психическое здоровье личности. В то же время мало изученным в этом контексте остается фактор нравственности, хотя очевидно, что профессиональная этика как совокупность моральных требований, принципов и норм деятельности специалистов непосредственно связана с профессиональным самосознанием, профессиональной идентичностью, образом жизни специалистов, а через них и с личным здоровьем профессионала [1].

Профессия оказывает несомненное влияние на состояние физического и психического здоровья субъекта профессиональной деятельности, на профессиональное долголетие, продолжительность жизни.

Гармоничное развитие личности обязательно предполагает правильное профессиональное самоопределение на этапе выбора профессиональной деятельности. Именно на данном этапе закладывается основы прогнозирования и профилактики профессионального здоровья, что закономерно влияет на все последующие этапы профессионального становления личности.

Ввиду особой значимости данного аспекта проблемы акцентируем внимание на необходимости психолого-педагогического сопровождения, оказания помощи самоопределяющемуся подростку, выпускнику школы в выборе дальнейшей образовательной траектории и будущей профессии.

Поиск оптимального соответствия между требованиями профессий и индивидуальностью связан с решением комплекса перспективных задач:

1. Реализация идеи «опережающей профессиональной консультации», цель которой – помощь выпускникам в ориентации с учетом возможных будущих изменений в обществе, в адаптации к реальным условиям рынка;

2. Формирование «действенного социального оптимизма», направленного столько на помощь в конкретном выборе, а на формирование способности совершать различные профессиональные и жизненные выборы, самостоятельно ориентироваться и адаптироваться в постоянно меняющейся ситуации;

3. Формирование ценностно-смыслового ядра строящейся у самоопределяющейся личности иерархии ценностей и смыслов;

4. Подготовка молодого человека к достойному поведению в ситуациях нормативного кризиса и ненормативного кризиса (жизненного и

профессионального), что понимается как условие личностного роста, реализация кризиса как своеобразного «шанса» стать лучше.

Конкретные возможности реализации данных задач содержатся в каждом структурном компоненте профессиональной ориентации: профессиональном просвещении, профессиональной диагностики, профессиональной консультации, профессионального воспитания.

Поскольку социальная ценность и нравственная позитивность результатов деятельности являются ключевыми при рассмотрении нравственных аспектов профессии, то их можно рассматривать как обязательные требования профессиональной деятельности. При этом психологически важно понять, как они связаны с индивидуальным здоровьем профессионала, что делает человека морально надежным и позволяет личности сдерживать угрозы профессиональной деморализации, когда на первый план выступают эгоистические интересы людей, а бесконтрольность и безнаказанность усугубляют разрушение социальной функции профессии.

В контексте данного исследования если соотносить нравственность и мораль, то они могут пересекаться, могут быть не только нетождественными, но и находиться в противоречии относительно друг друга. Очевидно, что «должное», относящееся к сфере морали, имеет неодинаковый смысл для разных людей. Именно нравственность – самый «тонкий», сугубо личный поведенческий кодекс, определяемый мерой самооценки (самокритичности и совестливости) человека, основанный на нравственной ответственности, прежде всего, перед самим собой. В термине «нравственная личность» заложен смысл не только обладания человеком высшими, духовными ценностями, но и использования их как приоритетных в ситуациях морального выбора.

Целесообразно рассмотрение профессионального здоровья в рамках отечественных традиций подхода к личности как к биопсихосоциальному единству (Мясищев В.Н., Леонтьев А.Н., Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф. и др.), дополнить четвертым, экзистенциальным (духовным, эсхатологическим) уровнем. На каждом из этих уровней проявляются особенности степени и характера профессионального здоровья – нездоровья.

Типология личностей на духовном, эсхатологическом уровне («эгоцентрический», «группоцентрический», «гуманистический», «духовный» человек) основана на различии способов отношения к другим людям как решающей критерии и отражает степень их нравственного развития [2]. Для «духовного» человека нравственные принципы приобретают глубину общечеловеческого естественного нравственного закона и выступают как внутренние регуляторы поведения, стремление самосовершенствоваться в соответствии с высокими нравственными и духовными идеалами.

Ключевой признак профессионального здоровья заключается в согласованности смысла жизни (в рамках выработанной жизненной философии), целей, моральных требований профессии с иерархией личных нравственных ценностей.

Морально-этические требования к специалисту, особенно в социально значимых профессиях, являются очень высокими. Средний уровень личных нравственных норм специалистов (обучающихся или работающих) может не соответствовать этим стандартам и стать причиной феномена двойного этического стандарта. Здесь возможны два варианта развития событий. Первый вариант: высокий этический стандарт профессии заставляет человека «подтягиваться» под более высокий этический стандарт профессии, конструктивно решать внутренний конфликт двойственности и лично развиваться. Второй вариант заключается в том, что этические предписания кодекса могут заучиваться специалистом как система правил поведения при исполнении профессиональной роли. Как следствие – эмоциональное выгорание из-за постоянного волевого контроля над выполнением профессиональных этических норм. Возможно, правила кодекса будут исполняться в ситуациях внешнего контроля и только в той части, которая не требует высоких личностных затрат.

Психологические механизмы функционирования нравственных личностных норм сложны, поскольку существует зависимость их активации от способности человека осознавать последствия своих действий или личностную ответственность. Следование личностной норме связано с высокой самооценкой, самоуважением, уверенностью в правильности своих действий и позиций. Безусловно, речь идет о нравственных, экзистенциальных общечеловеческих ценностях, о личностной идентичности на духовном уровне.

Именно к сфере функционирования личностных нравственных норм применим критерий зрелости личности, предложенный Г. Олпортом, – обязательное наличие у зрелой личности сформированной позитивной философии жизни и зрелой совести, основанной на высоких нравственных идеалах служения людям, милосердии, страха нанесения вреда окружающим и природе. Механизм, информирующий человека в ситуациях морального выбора о правильности планируемых или совершаемых поступков – сохранная совесть – важнейшее личностное образование, обеспечивающее нравственную регуляцию поведения в ситуациях морального выбора, основа профессиональной надежности специалиста.

Функционирование личностных норм связано с двумя степенями зрелости: зрелость нравственного сознания и зрелость личности в целом. Абсолютность нравственных личностных норм подразумевает зрелую, целостную личность, способную принимать решения в ситуациях морального выбора на основе иерархии своих высших

ценностей независимо от непосредственно воздействующих на нее обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями.

Другая позиция основывается на оценке стоимости выбора действий и предполагает более низкую стадию нравственного развития личности, когда иерархия ценностей еще не сформировалась, либо личность находится на среднем уровне морального развития конкретного социума. Отсутствие целостности личности, ее двойной моральный стандарт влечет за собой нестабильность, дисгармоничность, внутренний конфликт в нравственной сфере.

Динамический характер профессионального здоровья можно представить в виде шкалы, на которой представлена степень «профессионального здоровья – нездоровья» в контексте динамики процессов профессиональной идентификации [3].

Высшая степень профессионального здоровья по критериям нравственной позитивности и социальной полезности результатов деятельности – соответствие профессиональной идентичности и моральной надежности профессионала.

Низшая степень профессионального здоровья – профессиональное нездоровье, в основе которого лежит «профессиональный маргинализм» как несоответствие «внутренним идентификационным требованиям профессии», и прежде всего – нравственным, этическим. При этом на соматическом и психическом уровне индивидуальное здоровье профессионала может быть сохранено, зато нарушено на социальном и экзистенциальном уровнях, если специалист сознательно использует теневые функции профессии в эгоистических целях.

Промежуточные состояния между этими двумя полюсами можно представить как различные ситуации профессионального кризиса, способного возникнуть по разным причинам из-за возможного несоответствия качеств работника (физических, психологических, социальных, духовных) каким-либо из идентификационных требований профессии. В ситуации преодолеваемого кризиса есть стремление к соблюдению этических требований профессии, но это сопровождается синдромом эмоционального выгорания, моральной ненадежностью. В ситуации глубокого кризиса – обширное несоответствие требованиям профессии на всех уровнях (соматическом, психическом, социальном, экзистенциальном), что влечет за собой моральную ненадежность и социально негативные результаты деятельности.

Рассматривая нравственность в контексте профессионального здоровья, важно отметить следующую взаимообусловленность: несоответствие морально-нравственным требованиям профессии специалиста может стать серьезной причиной психического выгорания, которое в свою очередь может иметь своими последствиями моральную

ненадежность специалиста и нарушение им этических норм в процессе работы, что в целом будет сказываться на его профессиональном здоровье.

Нравственная позитивность и социальная значимость результатов деятельности важны во всех профессиях, поскольку обеспечивают и благополучие социума, а также влияют на важные компоненты индивидуального профессионального здоровья. Среди них: общая удовлетворенность трудом, самооценка специалиста, уверенность личности в адекватности модели самосознания, идеалов в качестве ориентирующей цели личностных достижений, субъективное благополучие как интегративный критерий личностного здоровья профессионала.

Библиографический список

1. Протанская Е.С. Профессиональная этика. Моральная пропедевтика делового поведения. СПб.: Алетейя, 2003.
2. Братусь Б.С. Психология в моей жизни: Интервью // Мир психологии и психология в мире. М., 1994.
3. Никифоров Г.С. Психология профессионального здоровья. СПб.: Речь, 2006. С. 148.

УДК 159.9-056:616.3

ОСОБЕННОСТИ ТЕЛЕСНОГО «Я» У ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВОМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

И.Ю. Гурская, К.А. Мельникова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: gursk-irina@yandex.ru, mel_krist30.08mk@bk.ru

Статья посвящена раскрытию функциональный уровень структуры физического «Я» подростков с типичным развитием и с расстройством пищевого поведения. Рассмотрено содержание когнитивной составляющей представлений о границах физического Я и эмоциональной составляющей физического «Я». Выявлены психологические последствия расстройства пищевого поведения для «Я».

Ключевые слова: схема тела, физическое Я, расстройства пищевого поведения, эмоциональный, аффективный, когнитивный компонент.

FEATURES OF BODILY "I" IN ADOLESCENTS WITH THE EATING DISORDER

I.Y. Gurskaya, K.A. Melnikova

Article is devoted to the functional level of the physical structure of the "I" of adolescents with typical development and with an eating disorder. Considered the content of

the cognitive component of the boundaries of the physical representations and the contents of the emotional component of the physical "I". Revealed the psychological effects of an eating disorder to "I".

Key words: body image, physical self, eating disorders, emotional, affective, cognitive component.

В психологии телесности проблема формирования физического «Я» рассматривается неоднозначно и в рамках самостоятельной отрасли клинической психологии-психологии телесности. Исследователи выделяют в структуре самосознания когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты: образ физического «Я» как когнитивное образование, самооценку как аффективное образование. Согласно их взглядам: физическое «Я» включает в себя три составляющие: когнитивную (совокупность представлений о собственном теле), эмоциональную (совокупность отношений к своему телу), операционально-действенную (совокупность всего двигательного арсенала). Физическое «Я» аккумулирует в себе схему тела как модально-специфический (кинестетико-пространственно-моторный) опыт, и образ тела как культурно-опосредованный и вербально-оцениваемый, транслируемый и самостоятельно-приобретаемый опыт (Лисина Е.В.). Актуальность данного исследования обусловлена тем, что при возрастающем влиянии социума на физическое «Я», отсутствие теоретической разработанности структурных компонентов (когнитивного, аффективного, поведенческих) физического «Я» не позволяет исследовать полный спектр механизмов их взаимосвязи, выводя за рамки исследовательского интереса целый ряд феноменов, относящихся к социокультурной области, что приводит к недооцениванию роли физического «Я» в рамках Я-концепции.

В своем исследовании мы раскрываем функциональный уровень структуры физического «Я» подростков с типичным развитием и с расстройством пищевого поведения.

Цель исследования: исследовать структуру физического «Я» и представлений о границах физического «Я» в подростковом возрасте, (на примере подростков с типичным развитием и с расстройством пищевого поведения).

Задачи исследования:

1. Определение набора методик, которые могут выступить в качестве методов исследования представлений о границах физического «Я».

2. Провести экспериментальное исследование и исследовать представление о физическом «Я» в подростковом возрасте у подростков с типичным развитием и с расстройством пищевого поведения по эмоциональному, когнитивному и операционально-действенному компонентам.

3. Исследовать взаимосвязи физического «Я», включающие в себя структурные составляющие Я-концепции, т.е. эмоциональный, когнитивный и операционально-действенный компонент.

Методы исследования

С подростками исследование осуществлялось с использованием методик: методика «Рисунка семьи»; методика «Нарисуй человека» К. Махвер; цветовой тест отношений, личностный дифференциал, метафорический дифференциал.

На диагностику когнитивного компонента направлены: анализ протоколов Я-(не)привлекательного; проективный рисунок человека (К. Махвер): идентификация в рисунке, обобщенное (мужчина, женщина) или конкретное (дядя Ваня) название; метафорический дифференциал.

Методика личностного дифференциала (ЛД) отражает во всех тех случаях, когда необходимо получить информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к самому себе или к другим людям и направленностью на самосознание.

Нами были использованы следующие характеристики:

- ◆ положение рисунка по оси «верх – низ», в сантиметрах (от центра);
- ◆ площадь, занимаемая рисунком, в квадратных сантиметрах.

Эти объективные параметры рисунка обозначались как МДЧ, получившие числовое выражение, исследовались на корреляцию с показателями самооценки испытуемых (ЛДЯ), шкала «Я-личность».

Самооценка по метафорическому дифференциалу в тексте обозначается как МДЯ, где испытуемые описывают свое тело, каким они себе его представляют, для этого представляется бланк со шкалами метафорического дифференциала. Этот дифференциал был сконструирован Яньшиным П.В. Он характеризует динамический, физический и внешний облик человека (Яньшин, 1990).

Эмоциональный компонент исследовался цветовым тестом отношений.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенные методы психодиагностики могут быть использованы в практической деятельности психологов.

На первом этапе исследования мы провели диагностику физического «Я» у подростков по эмоциональному, когнитивному и операционально-действенному компонентам, которые составляют сущность представления о границах физического «Я», на подростках с типичным развитием (контрольная группа), а на втором этапе исследования был представлен клинический метод, который осуществлялся в несколько встреч с подростками с диагнозом «расстройство пищевого поведения». Данная группа подростков составила экспериментальную группу.

Условимся, что далее в тексте самооценку по личностному дифференциалу мы будем обозначать как «Я-личность», а самооценку по

метафорическому дифференциалу как «образ собственного тела» или «Я-телесное». Термином «Я-образ» будем обозначать совокупность этих характеристик.

Процедура шкалирования заключалась в том, что после знакомства с испытуемым, т.е. после установления контакта с ним, ему предлагалось рассказать о себе, о своем характере, и под предлогом облегчения поставленной задачи предлагался бланк со шкалами личностного дифференциала (в дальнейшем эти оценки будут обозначаться как «ЛДЯ»). После этого испытуемым предлагалось описать свое тело, каким они его себе представляют. Для этого предлагался бланк со шкалами метафорического дифференциала (полученные оценки обозначаются как «МДЯ»). Затем предлагалось нарисовать рисунок человека и по окончании рисования описать его телесность по шкалам метафорического дифференциала (эти оценки обозначаются как «МДЧ»). На третьем этапе проводилась диагностика эмоционального компонента. В эксперименте мы сравниваем результаты исследования операционально-действенной, когнитивной и эмоциональной составляющих границ физического Я у подростков контрастных групп. По результатам сравнительного анализа данных операционально-действенная составляющая обнаруживает дефицит у подростков с «расстройством пищевого поведения».

В результате сравнения суммарных оценок по двум группам (критерий Фишера), выявлены значимые различия по ряду шкал, в отличие от рисунков подростков с типичным развитием. В нашем эксперименте объектами шкалирования выступили: с точки зрения испытуемых – «Я-личность» (ЛДЯ), образ собственного тела (МДЯ) и образ тела человека (МДЧ).

Эти объективные параметры рисунка, получившие числовое выражение и обозначаемые нами в тексте как МДЯ, исследовались на корреляцию с показателями самооценки испытуемых (ЛДЯ).

В целом высокие оценки нарисованного человека по различным параметрам (оценочным, силовым и динамическим) свидетельствуют о большей информативности рисунка. «Отвергаемые» образы рисунка человека менее связаны с осознаваемыми представлениями подростка о себе.

У подростков с расстройством пищевого поведения имеет место и недоразвитие эмоциональной составляющей. Анализ данных проекционной шкалы показывает, что неясные амбивалентные и противоречивые эмоции преобладают над определенными. У большинства подростков с типичным развитием эмоциональная составляющая несет в себе положительные, ясные, определенные эмоции. Эмоциональное отношение к объектам идентификации (отношение к отцу) у подростков с типичным развитием оказывается более определенным, ясным, чем в экспериментальной группе. Это может свидетельствовать о

сформированности эмоциональной составляющей у подростков контрольной группы. Итак, в результате сравнительного анализа результатов обеих групп испытуемых, мы можем говорить о дефиците операционально-действенной, когнитивной и эмоциональной составляющих представлений о границах физического Я у подростков с расстройством пищевого поведения (экспериментальная группа) (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительный анализ результатов исследования операционально-действенного, когнитивного и эмоционального компонента границ физического Я (критерий углового преобразования Фишера)

Методики	Подростки с типичным развитием (контрольная группа)	Подростки с расстройством пищевого поведения (экспериментальная группа)
<i>Диагностика эмоционального компонента</i>		
<i>Отношение к матери</i>	1,72*	2,54*
<i>Отношение к отцу</i>	3,53*	2,15*
Отношение к себе	2,05	2,25
Личностный дифференциал (ЛДЯ)	1,69*	3,36*
Сила	2,05	2,14
Оценка	1,7*	2,09*
Активность	1,93*	2,61*
Название персонажа	2,13	2,06
<i>Диагностика операционально-действенного компонента по критериям</i>		
<i>Симметрия</i>	3,35*	2,15*
<i>Ротация</i>	1,98*	2,63*
Тип линии	1,65	1,78
Линия контура тела	1,66	1,69
<i>Базисная линия</i>	1,99*	2,53*
Тип фигуры	1,61	1,70
<i>Половая принадлежность</i>	2,09*	3,40*
Пространство	1,75	3,05*
<i>Человеческая фигура</i>	1,79*	2,49*
<i>Эмоции</i>	3,05*	3,60*
Образ тела (лучшая часть)	2,54	2,63
Образ тела (худшая часть)	2,95	3,20
<i>Деструкция</i>	3,53*	4,63*
<i>Выбор персонажа</i>	4,31*	5,10*
Сила	2,03*	2,45*
Оценка	1,72*	2,54*
Активность	4,53*	4,61*
<i>Образ собственного тела</i>	1,78*	2,50*
<i>Диагностика когнитивного компонента</i>		
Половозрастной статус	2,71	2,75
Метафорический дифференциал (МДЧ)		
Сила	2,03*	2,45*

Оценка	3,53*	4,30*
Активность	1,63	1,71

Примечание: * – различия считались значимыми при $p \leq 0,05$.

Результаты корреляционного анализа, позволили доказать, что существует связь между составляющими представлений о границах физического Я: когнитивной, эмоциональной, операционально-действенной и внутри них

Так эмоциональная составляющая коррелирует с когнитивной: в экспериментальной группе (0,54), в контрольной (0,85). Операционально-действенная составляющая (деструктивные тенденции) коррелирует с когнитивной составляющей (образ Я) (-0,49) и эмоциональной (-0,55) в контрольной группе. В экспериментальной группе не обнаружено такой взаимосвязи.

В свою очередь обнаруживаются взаимосвязи между переменными внутри когнитивной составляющей: положительная корреляция между идентификацией статуса и идентификацией половозрастного ряда в контрольной группе и отсутствие значимой связи между этими переменными экспериментальной группы. Внутри эмоциональной составляющей, корреляции в контрольной группе между отношением подростка к себе и отношением к отцу подтверждают благополучно протекающий процесс формирования собственных границ и разрыв симбиоза подросток-отец, чего мы не обнаружили в экспериментальной группе.

Вывод по исследованию:

1. В содержание когнитивной составляющей представлений о границах физического Я входят: представления о своих настоящих границах физического Я; представления об изменении своего телесного Я при расстройстве пищевого поведения образы Привлекательного и Непривлекательного, между которыми существуют корреляционные связи. В содержание эмоциональной составляющей входят: определенные эмоциональные отношения к матери, к отцу, к себе. Операционально-действенная составляющая отражает схему тела, образ тела, его поведенческие тенденции.

2. На примере подростков с расстройством пищевого поведения обнаруживается дефицит в становлении трех составляющих, слабость внутрискруктурных связей: неясность, смутность образа Я, дефицит представлений о границах физического Я; эмоциональные отношения амбивалентны, неопределенны; дефицит в становлении образа тела; деструктивные тенденции в поведении.

3. В проективном образе отражается «Я-образ» испытуемого. Точность этого отображения (проекции) у испытуемых контрольной

группы выше, чем у испытуемых с расстройством пищевого поведения, особенно это касается телесного «Я».

4. Для подростков и юношей, с нарушением расстройства пищевого поведения характерно конфликтное, противоречивое отношение к своему телу; при этом тело часто оказывается неинтегрированным в образ «Я». Это выражается в рисунках в раздельном изображении своего «Я» и своего тела. Процент таких рисунков для этой категории больных составил 42,9 (исключая метафорические и схематические изображения и, естественно, отказы).

Телесные ощущения, по-видимому, становятся нечетко локализованными и трудно дифференцируемыми, приобретают характер сенестопатий и не поддаются субъективному контролю. рисования контура тела, когда четкая линия становится волнистой или прерывистой, а затем совсем исчезает, не создавая ясного завершенного контура. Подобная неопределенность проявлялась, соответственно, в 23,7% и 20% подростков. При этом, если тело в той или иной форме все же нарисовано полностью, то, чаще всего, это недееспособное тело.

Важным оказывается то, что подростки с расстройством пищевого поведения свое болезненное тело воспринимают как данность; для них характерна страдательная и одновременно пассивная позиция по отношению к нему. Другой важный аспект, связанный с отношением к своему телу, это утрата половой идентификации.

В рисунках подростков с типичным развитием достаточно ярко выражены различные половые признаки, тогда как в рисунках у подростков с расстройством пищевого поведения они неопределенны.

В 9% рисунков подростков с расстройством пищевого поведения встречается основной мотив, который мы обозначили как: «В семье я чувствую себя большим ребенком»; Инфантильное поведение и восприятие не позволяет решать более сложные жизненные задачи.

Библиографический список

1. Яньшин П.В. Модель образа-знака в функции метафоры и символа в герменевтике душевных и духовных феноменов // Психология искусства. Материалы всероссийской конференции 3-5 сентября 2002. Самара, 2003. Т. 2. С. 18-30.)
2. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб : Питер, 2004. 336 с.
3. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.
4. Берне Р. Что такое Я-концепция. // Хр. Психология самосознания / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 2000.
5. Крылов А.Н. «Образ Я» как фактор развития личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 20 с.
6. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 194 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

И.Ю. Гурская, К.В. Шостак

*Саратовский государственный университет имени Н.Г Чернышевского,
Россия*

E-mail: gursk-irina@yandex.ru, kristya0408@mail.ru

Статья посвящена изучению особенностей интегральной индивидуальности, отношения к болезни и их взаимосвязи у хронических соматических онкологических больных. Описываются общие закономерности и специфика структуры интегральной индивидуальности у лиц с различным характером отношения к болезни. Выявлены типичные эмоциональные реакции на заболевание пациентов с онкологией: ощущение внутренней напряженности, страха, повышение общего уровня тревожности, неуверенности в себе, появление страха за будущее.

Ключевые слова: социально-психологический стресс, адаптивные и дезадаптивные тенденции, интегральная индивидуальность, тип реагирования.

FEATURES ATTITUDE TO THE DISEASE IN CANCER PATIENTS

I.Y. Gurskaya, K.V. Shostak

The article examines the characteristics of the integrated personality, attitude to the disease and their relationship in chronic somatic patients with cancer. The general regularities and specific structure of integrated individuality of persons with relations to the different nature of the disease. Revealed the typical emotional reactions to the illness of patients with cancer: a sense of inner tension, fear, raising the overall level of anxiety, self-doubt, the emergence of fear for the future.

Key words: social and psychological stress, adaptive and maladaptive tendencies, integrated personality, the type of response.

На сегодняшний момент неустанно растет количество онкологических больных. Такие больные требуют особой психологической помощи, в то время как психологические аспекты заболеваемости населения онкологическими болезнями изучены недостаточно. Все это отражает актуальность настоящего исследования.

Методологическую основу исследований составили: системный подход к исследованию человека; принцип детерминизма; принцип опосредования внешних воздействий внутренними условиями; концепция отношений В.Н. Мясищева. Теоретической основой исследования является учение об интегральной индивидуальности В.С. Мерлина.

Цель исследования состояла в изучении особенностей интегральной индивидуальности, отношения к болезни и их взаимосвязи у хронических соматических онкологических больных.

Задачи исследования:

1. Исследование исходного уровня социально-психологического стресса онкологических больных, поступивших в онкодиспансер.

2. Изучение взаимосвязей отношения к болезни с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности онкологических больных.

3. Выявить особенности интегральной индивидуальности лиц с онкологическим заболеванием при различном характере отношения к болезни.

В качестве гипотезы исследования было предположение о наличии взаимосвязей между характеристиками и свойствами интегральной индивидуальности у больных онкологическими заболеваниями при различном характере отношения к болезни. Имеются специфические особенности в структуре интегральной индивидуальности, что обуславливает адаптацию и дезадаптацию отношения к болезни и соответствующий стиль реагирования на болезнь.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результат позволяет выявить закономерности в стиле реагирования на болезнь, как составляющие общего стиля жизнедеятельности человека в значимой для него тяжелой жизненной ситуации.

Исследование проводилось на базе онкологического диспансера. В исследовании принимали участие пациенты больные со злокачественными опухолями, подлежащие радикальному лечению (рак желудка и рак прямой кишки). Объем выборки – 40 человек, из них 24 мужчины и 16 женщин. Возраст испытуемых составил 45-76 лет, средний возраст по группе – 53,5 лет. Длительность заболевания: 1 год.

На первом этапе психодиагностического обследования являлось изучение истории болезни пациента с целью выяснения клинического диагноза, особенностей и длительности течения болезни, сопутствующих заболеваний и прочих анамнестических данных, а так же осуществлялась оценка исходного уровня социально-психического стресса и особенности эмоционального реагирования больных на болезнь. Для этого были использованы следующие методики: клиническое интервью, интегративный тест тревожности (ИТТ) и метод цветных выборов Люшера (МЦВ).

На втором этапе диагностическое исследование включало в себя три методики: методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко, Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова «Семейно-обусловленные состояния» Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса.

Как видно на рис. 1 при помощи клинического интервью было установлено, что у онкологических больных доминирует пониженный фон настроения и повышена тревожность. Больным хочется, чтобы их

понимали и сочувствовали. На общем фоне пониженного настроения развивается пассивность, раздражительность, расстройства сна, неуверенность в себе и неверие в лучший исход заболевания.

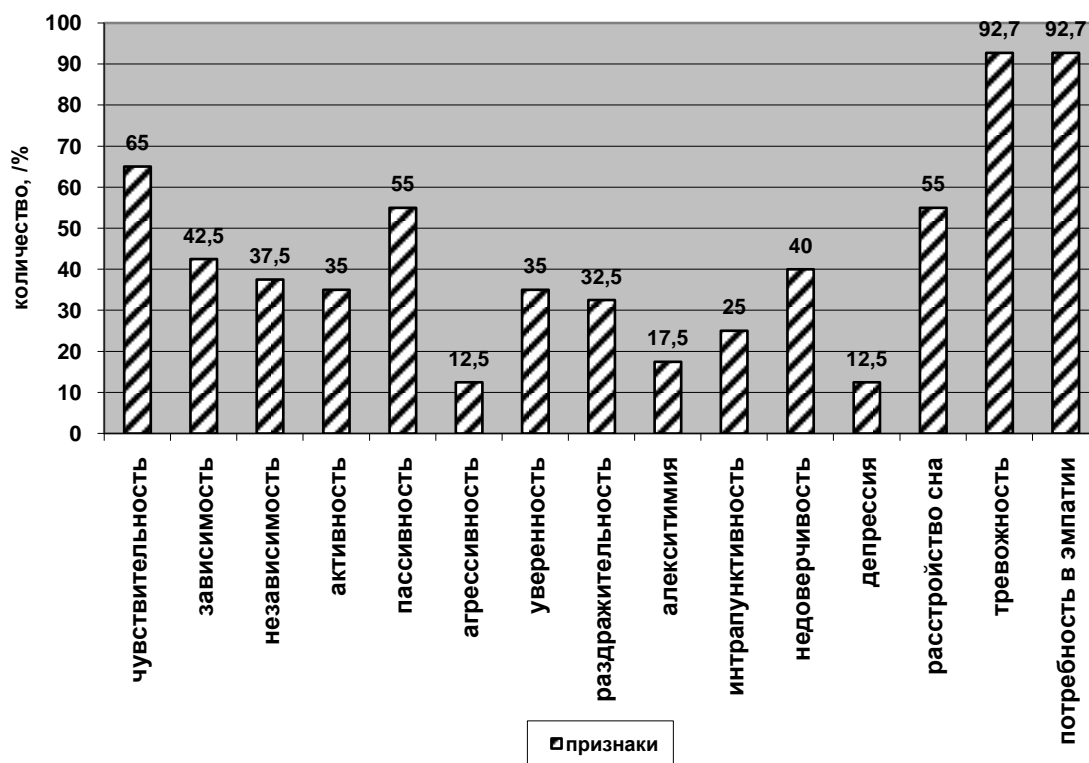


Рис. 1. Анализ результатов клинического интервью

По результатам ИТТ выявлено, что для больных характерна высокая ситуативная тревожность (средний показатель 7 баллов) и средний уровень личностной тревожности (средний показатель 3,5 балла). По шкалам «фобический компонент» (4 шкала) и «оценка перспективы» (5 шкала) можно увидеть, что больные испытывают ощущения непонятной угрозы, неуверенность в себе, а так же, у них прослеживается проекция страхов в будущее.

Ярко выражена шкала «эмоциональный дискомфорт» (2 шкала), отражающая наличие эмоциональных расстройств, эмоциональную напряженность, а так же шкала «астенический компонент» (3 шкала), отражающая наличие усталости, расстройств сна.

Полученные данные свидетельствуют о том, что общий высокий уровень ситуативной тревоги высокий, что может быть связано с реакцией больных на свою болезнь, на диагноз «рак».

Исходя из результатов методики, можно обнаружить влияние эмоциональных расстройств на отношение к своей болезни.

Полученные результаты по методике ИТТ можно увидеть на рис. 2.

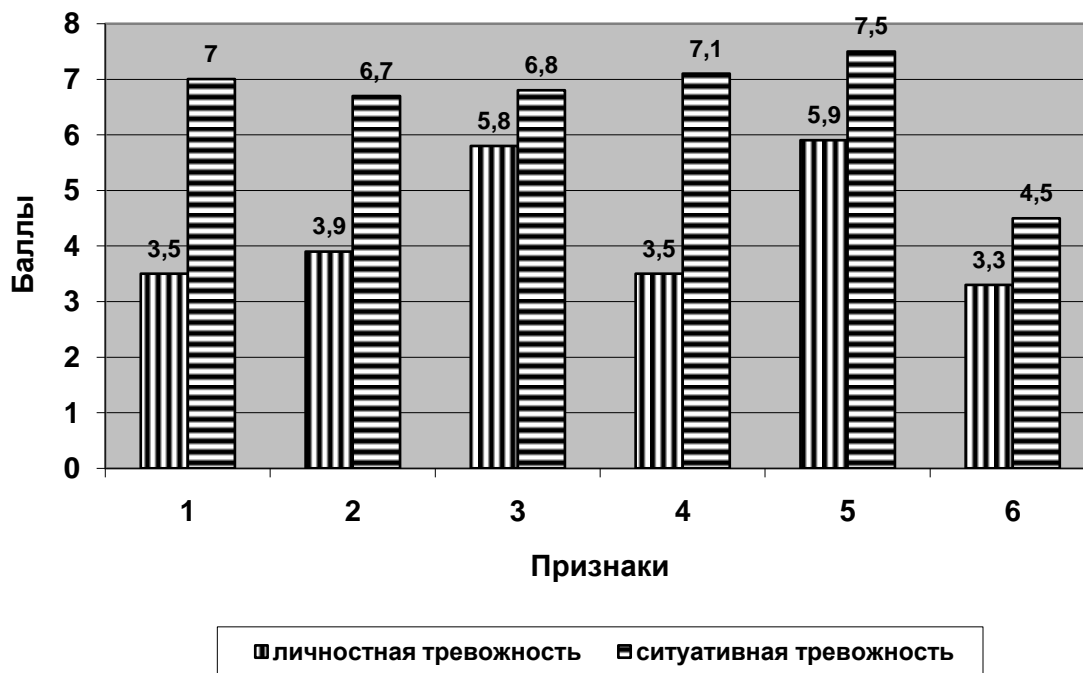


Рис. 2. Результаты, полученные при помощи методики ИТТ

Анализ результатов, полученных по методу цветочных выборов, указывает на то, что исходный уровень тревоги определяется как высокий, наблюдается преобладание отрицательных эмоций.

Основная цель факторного анализа в данной работе заключалась в том, чтобы обнаружить скрытые общие факторы. Объясняющие связи между наблюдаемыми признаками объекта.

В результате исследования на общей выборке были выявлены тесные взаимосвязи между показателями отношения к болезни и свойствами интегральной индивидуальности.

В ходе исследования общая выборка была разделена на два кластера – с «адаптивным» и «дезадаптивным» характером отношения к болезни.

Связь интенсивности соматических жалоб с высокой выраженностью дезадаптивных тенденций в отношении к болезни, а также с низкой выраженностью адаптивных тенденций имеет взаимный характер: отношение к болезни обуславливает оценку тяжести собственного состояния.

Связь отношения к болезни с психодинамическими свойствами (активности и эмоциональной устойчивости) можно, согласно В.С. Мерлину, рассматривать как результат биологической обусловленности отношения к болезни.

Тесные взаимосвязи обнаруживаются и с социально-психологическими свойствами: неблагоприятная семейная атмосфера сопутствует дезадаптивному характеру отношения к болезни.

Наибольшее количество корреляций взаимосвязи отношения к болезни и свойства интегральной индивидуальности обнаруживается при дисфорическом типе реагирования, где присутствует фобический компонент, тревожная оценка перспективы и эйфорический тип реагирования, а наименьшую – общая тревожность, эмоциональный дискомфорт.

Таким образом, более тесная связь с особенностями интегральной индивидуальности имеет тенденция «ухода в болезнь», исходя из дисфорического и эйфорического типа реагирования на болезнь, отсутствие реалистического взгляда на болезнь.

Посредством факторизации в общей выборке было выделено три фактора с общей долей объяснимой дисперсии 37,52%.

1 фактор – тип эмоционального реагирования, отражает дезадаптивный характер отношения к болезни, связанный с показателем интенсивности жалоб и соматическими недомоганиями, с оценкой больными общей активности, ограничивающей влияние болезни на социальную жизнь. Так же 1 фактор отражает тревожную оценку перспективы.

2 фактор – показатели индекса общей активности и рефрактерности с положительным знаком, он в общем виде отражает активность лиц в их взаимоотношениях с окружающим миром.

3 фактор – с отрицательным знаком включает показатели дисфорического типа реагирования, с положительным знаком включает показатели эйфорического типа реагирования.

Описанные данные отображены в табл. 1.

Табл. 1. Факторная структура показателей характера отношения к болезни и свойствами индивидуальности в общей выборке онкологических больных

№ пп	Показатели	Общая выборка			Группа с адаптивным			Группа с дезадаптивным		
		фактор 1	фактор 2	фактор 3	фактор 1	фактор 2	фактор 3	фактор 1	фактор 2	фактор 3
1	Тип эмоциональной реакции									
2	Дисфорический тип эмоциональной реакции	0,75	0,53	0,73						-0,73
3	Рефрактерность	0	0,45		0,61				0,75	
4	Эйфорический тип эмоциональной реакции			0,69						0,68
5	Общая тревожность	0,18				-0,61				
6	Эмоциональный дискомфорт	0,22		0,41		0,59				
7	Фобический компонент	0,65		0,64						0,75
8	Тревожная оценка перспективы	0,46					0,63	0,68		0,77
9	Астенический компонент		0,71					0,59		
10	Индекс психомоторной активности	0,41	-0,45							
11	Индекс интеллектуальной активности			0,65	0,75			-0,75		-0,62
12	Индекс коммуникативности		0,61			0,58				
13	Индекс общей активности		0,63		-0,55		0,75	-0,53	0,69	-0,75
14	Индекс общей адаптивности	0,69			-0,55		0,38	0,63		
15	Индекс общей эмоциональности			0,79	0,54			-0,75		
16	Истощение		0,63							0,69
17	Различные боли	0,71		0,45						
18	Суммарная интенсивность жалоб	0,64			0,96		-0,51	0,64		0,58
19	Неудовлетворенность в семье		0,53							0,56
20	Напряженность в семье			0,41						
21	Тревожность в семье	0,58		0,63				0,55		
22	Неблагополучное состояние в семье	-0,54							0,75	
23	Доля дисперсии, в %	25,15	10,24	8,17	16,25	9,13	7,92	14,67	11,86	6,82

Сравнение больных с «адаптивным» и «дезадаптивным» характером отношения к болезни по выраженности свойств интегральной индивидуальности выявило наличие различий, что видно в табл. 2.

Табл. 2. Значимые различия в выраженности показателей свойств интегральной индивидуальности и отношения к болезни у больных с адаптивным и дезадаптивным характером

№ пп	Показатели	Среднее значение		Значение t-критерия	Вероятность ошибки
		Адаптивное отношение к болезни	Дезадаптивное отношение к болезни		
1	Дисфорический тип эмоциональной реакции	8,51	10,98	-3,72	,0003
2	Рефрактерность	9,63	13,33	-4,75	,0004
3	Эйфорический тип эмоциональной реакции	5,19	6,37	-3,09	,002
4	Общая тревожность	8,65	11,92	-3,79	,0003
5	Эмоциональный дискомфорт	91,85	99,10	-2,20	,03
6	Фобический компонент	10,04	13,35	-4,75	,000004
7	Тревожная оценка перспективы	8,59	10,96	-3,72	,0003
8	Астенический компонент	11,89	19,17	-2,95	,004
9	Социальная реакция защиты	8,06	6,09	6,38	,000000001
10	Индекс психомоторной активности	98,28	88,95	3,24	0,014
11	Индекс интеллектуальной активности	284,79	267,35	2,59	,0105
12	Индекс коммуникативности	27,75	30,82	-3,68	,0003
13	Индекс общей активности	284,75	269,31	2,59	,0103
14	Индекс общей адаптивности	192,92	172,29	3,27	,0013
15	Индекс общей эмоциональности	91,88	97,10	-2,20	,03
16	Истощение	8,32	12,29	-3,93	,0001
17	Различные боли	7,55	11,58	-3,87	,0001
18	Суммарная интенсивность жалоб	33,98	46,48	-4,50	,00001
19	Неудовлетворенность в семье	10,04	13,33	-4,74	,000004
20	Напряженность в семье	11,89	14,17	-2,94	,004
21	Тревожность в семье	8,63	10,97	-3,71	,0003
22	Неблагополучное состояние в семье	30,55	38,46	-4,15	,00005

Больных с адаптивным отношением к болезни отличает меньшая интенсивность соматических жалоб, большая темпераментная активность. интеллектуальная активность высокая и меньшая эмоциональность.

Деадаптивный характер отношения к болезни связан с показателем интенсивности жалоб и соматическими недомоганиями, с оценкой больными общей активности, ограничивающей влияние болезни на социальную жизнь. Тревожная оценка перспективы, тревожность (как личностная черта), астенический компонент, могут быть причиной и следствием деадаптивного характера отношения к болезни. Эта связь свидетельствует также о том, что ведущее значение отношения к болезни принадлежит эмоциональной составляющей.

Выявленная наряду с общими закономерностями, специфика в структуре интегральной индивидуальности у лиц с различным характером отношения к болезни указывает на то, что отношение к болезни оказывает системообразующее влияние на интегральную индивидуальность.

Отношение к болезни формирует новый способ жизнедеятельности, который, в свою очередь, изменяет выраженность и взаимосвязь разноуровневых свойств индивидуальности больного человека.

Таким образом, данные, полученные в ходе эмпирического исследования, подтвердили выдвинутое предположение о влиянии эмоциональных отклонений на внутреннюю картину болезни.

Эмоциональной реакцией на заболевание пациентов с онкологией является ощущение внутренней напряженности, страха, повышение общего уровня тревожности, неуверенности в себе, появление страха за будущее.

На фоне всех реакций, на фоне ятрогений у больного занижается самооценка, снижается мотивация, направленная, на борьбу с болезнью. В этом случае требуется квалифицированная психологическая помощь.

Изложенные выше закономерности представляются значимыми и с практической точки зрения. Учет этих закономерностей позволяет разрабатывать реабилитационные программы с учетом особенностей таких пациентов, что обеспечит в конечном итоге высокую эффективность лечения онкологического заболевания.

Библиографический список

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. М.: Геррус, 2003. 350 с.
2. Блинов Н.Н., Хомяков И.П., Шиповников Н.Б. Об отношении онкологических больных к своему диагнозу // Вопросы онкологии. 1990. №8. С. 966-969.
3. Дорожевец А. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям // Журнал практического психолога. 1998. №4. С. 3-17.
4. Коган Б.М. Стресс и адаптация. М.: «Знание», 1980. 64 с.
5. Марычев А.А. О возможностях реабилитации онкологических больных после радикального лечения. М., 1978.
6. Чаклин А.В. Психологические аспекты онкологии // 1992. №7. С. 873-888.

ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Карелин, Е.А. Лазунина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: karelinaa@mail.ru, ekaterinalazunina@yandex.ru

В статье рассматривается взаимосвязь временной перспективы и смысловой сферы личности. Анализируется сложившееся в науке представление о временной перспективе личности. Автор подчеркивает необходимость применения системного подхода как в теоретических, так и эмпирических исследованиях психологического времени личности. Обсуждается возможная функциональная динамика структуры психологического времени личности. Автор обосновывает понимание временной перспективы как модуса любого психического процесса. Данное положение позволяет теоретически обосновать понятие временной перспективы смысловой сферы личности. В статье анализируется структура временной перспективы смысловой сферы личности и предложен способ ее выявления. В эмпирическом исследовании принимали участие представители естественных групп (студенческая группа) юношеского возраста. Результаты исследования позволили сделать вывод о динамике структуры временной перспективы смысловой сферы личности в данном возрасте.

Ключевые слова: временная перспектива, временные ориентации, смысловая сфера, смысловые ориентации, структура временной перспективы смысловой сферы личности.

TRANSFORMATION OF THE STRUCTURE OF TIME-PERSPECTIVE OF PERSONALITY MEANING/SENSE SPHERE OF YOUTHFUL AGE

A.A. Karelin, E.A. Lazunina

The article discusses the relationship of time-perspective and meaning/sense sphere of personality. The author seeks to establish scientific understandings of the personality time-perspective. Author emphasizes the need for a systematic approach in both theoretical and empirical studies of psychological time of the individual. Possible structure of the functional dynamics of psychological time of an individual is discussed. The author proves the understanding of time-perspective as a mode of any psychical processes. It makes possible to define a theoretical concept to time-perspective of personality meaning/sense sphere. Members of natural groups (such as a student group) of youthful age made sample of this research. The results of the study led to the conclusion about the dynamics of the structure of time-perspective of personality meaning/sense sphere of a given age.

Key words: time-perspective, time orientation, meaning/sense sphere, meaning/sense orientation, the structure of time-perspective of personality meaning/sense sphere.

Различные аспекты временной перспективы личности изучаются в современной психологической науке уже несколько десятилетий

отечественными и зарубежными авторами (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, С.В. Ковалев, P.G. Zimbardo, J.N. Boyd, W. Lens, и др.) [1-4]. В последние годы все больше внимания уделяется исследованию структуры данного психологического конструкта, его места в регуляции деятельности и взаимосвязи с иными психическими образованиями. На наш взгляд, актуальным направлением исследования выступает изучение взаимосвязывременной перспективы и смысловой сферы личности. С теоретической и эмпирической точек зрения остаются недостаточно изученными характер и особенности влияния смысловых процессов на своеобразие конфигурации структуры временной перспективы. На наш взгляд, временную перспективу продуктивно рассматривать не как самостоятельный конструкт, а как характеристику любого личностного образования, поскольку она может рассматриваться как одно из системных качеств системы личности. Исследование временной перспективы смысловой сферы личности определяет актуальность задачи разработки теоретического обоснования эмпирических методов, позволяющих изменить структуру временной перспективы, с помощью целенаправленной работы с различными процессами смысловой сферы личности.

В отечественной психологии проблему смысла активно разрабатывал А.Н. Леонтьев и его ученики [5, 6]. Леонтьев А.Н. считает, что сознание формируется и функционирует, решая две взаимосвязанные задачи: во-первых, отражение и познание реальности, во-вторых, открытие смысла всего того, что вошло в поле сознания. Открытие смысла трактовалось Алексеем Николаевичем как процесс осознания отношения тех или иных объектов, явлений, действий к мотивам человека в качестве субъекта деятельности [5]. Развивая эти положения, Д.А. Леонтьев предлагает «понимание смысловых структур как превращенной формы жизненных отношений» [7, с. 253]. Он выделяет три рода смысловых процессов в рамках динамического анализа смысловой сферы личности: процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. Смыслообразование проявляется в расширении системы смысловых связей за счет новых объектов (явлений), которые приобретают новый смысл. Новые объекты (явления) обретают новые функции в регуляции деятельности субъекта. Смыслоосознание выражается в восстановлении утраченных контекстов, что позволяет вернуть утерянные смыслы. Процессы смыслостроительства направлены на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия (в форме деятельности). Эти процессы реализуются в форме деятельности переживания как особого рода внутренней деятельности. Смыслостроительство возможно в критической жизненной ситуации. Оно может возникать в результате взаимодействия со значимыми другими. Часто встреча человека с подлинным искусством порождает в нем новые смыслы и позволяет привести в соответствие

личностные смыслы изменившемуся характеру осуществляемой деятельности [7].

На основе теоретического анализа становится очевидно, что задача формирования и развития смысловой сферы личности может осуществляться путем воздействия на любой из трех смысловых процессов. Поскольку процессы эти разные постольку и смыслотехнические воздействия будут различны по ряду параметров. Одним из этих параметров является временной модус смыслового процесса на том или ином этапе его развития.

В нашем исследовании структуры психологического времени и психологического возраста личности мы опирались на представление о зависимости модуса времени от особенностей психического процесса, состояния или свойства, изучаемой субъективной реальности [8]. На наш взгляд, не существует времени как некой единой характеристики психического. Разные уровни, сферы, процессы, структуры и элементы психического формируются, развиваются и функционируют в разном времени. Это связано с относительностью данной характеристики психики. Субъективное переживание целостности и единства психологического времени можно объяснить на основе методологии системного подхода. В нашей работе мы рассматриваем личность как сложную, многоуровневую, состоящую из множества компонентов систему каждому элементу которой присущи свои особенности и свой специфичный модус времени. Психологическое время личности есть системное качество личности как сложно организованной целостной системы [8]. Важно отметить, что модус психологического времени какого-либо процесса или элемента нашей психики может меняться в зависимости от уровня и этапа его становления и развития.

Изучение отдельных аспектов временной перспективы позволило накопить значительное количество различных фактов, которые нуждаются в обобщении на уровне теоретических подходов и эмпирических методов исследования. Масштабное исследование развития временной перспективы личности в рамках культурно-исторического подхода, проведенное Н.Н. Толстых на разных выборках испытуемых в течение почти двух десятилетий XX и XXI веков, позволило сформулировать проблему возрастной динамики временной перспективы [9]. Автор показала, что в подростковом и юношеском возрасте происходит изменение отношения к будущему. Результаты факторного анализа эмпирических данных позволяют утверждать, что в этом возрасте именно темпоральные характеристики являются наиболее существенным дискриминационным критерием, который определяет различие между старшеклассниками.

Временная перспектива личности, обретя статус научного понятия, очерчивает такое поле абстракции, в котором находят свое место многие психические феномены. При проведении эмпирического исследования

возникает важный вопрос о составе и характере выборки испытуемых. Выборка может состоять из испытуемых никак между собой не связанных и не объединенных в какую-либо группу. С другой стороны, выборка может быть сформирована на основе естественных групп, например, школьного класса или студенческой группы. В естественных группах возникает целый ряд феноменов, связанных с процессами внутригруппового взаимодействия [10, 11]. В ряде исследований было показано, что групповая сплоченность может снижать чувствительность группы к будущим рискам и, в то же время, повышает склонность группы переоценивать свое влияние на будущее [12, 13]. В нашем неопубликованном эмпирическом исследовании на выборке старшеклассников проверялась гипотеза о связи уровня групповой сплоченности класса со структурой временной перспективы смысловой сферы личности. В исследовании приняли участие ученики двух восьмых классов с разным уровнем групповой сплоченности и ученики двух десятых классов, уровень групповой сплоченности которых значительно отличался. Сравнение полученных результатов, отражающих структуру временной перспективы смысловой сферы, между классами с отличающимся уровнем групповой сплоченности позволяет говорить о существенной разнице исследуемых структур. Однако осталось пока не ясно, каков характер этого различия и какова степень влияния уровня групповой сплоченности на особенности структуры временной перспективы смысловой сферы личности. Наше исследование и результаты других авторов позволяют говорить о необходимости учета фактора внутригрупповых закономерностей, который возникает всякий раз, когда мы имеем дело с естественными группами испытуемых.

Цель нашего эмпирического исследования состояла в описании особенностей структуры временной перспективы смысловой сферы личности в юношеском возрасте.

Объект нашего исследования – временная перспектива смысловой сферы личности.

Предмет исследования – динамика временной перспективы смысловой сферы личности.

Гипотеза исследования: структура временной перспективы смысловой сферы личности характеризуется разной динамикой по каждой смысловозначимой ориентации в юношеском возрасте.

Выборка испытуемых составила 47 человек:

- 30 человек студенты первого курса;

- 17 человек студенты второго курса.

Возраст участников исследования 17-18 лет.

В эмпирической части нашего исследования были использованы две методики: тест «Смысловозначимые ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева и

тест «Временная перспектива» Ф. Зимбардо (ZTPI) (в адаптации А. Сырцовой, Е. Соколовой и О. Митиной) [3, 14].

Методика Д.А. Леонтьева «Смыслоразностные ориентации» (СЖО) позволяет оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Этот тест является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test , PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. С использованием факторного анализа адаптированной Д.А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Леонтьев, Калашников, Калашникова) был создан тест СЖО. Он включает, наряду с общим показателем осмысленности жизни, пять субшкал, отражающих три конкретных смыслоразностных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь).

Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности.

Методика «Временная перспектива» Ф. Зимбардо (ZTPI) (в адаптации А. Сырцовой, Е. Соколовой и О. Митиной) позволяет оценить временной модус (прошлое, настоящее, будущее) человеческого опыта. Временную перспективу можно определить как представление человека о будущем основанное на упорядоченном представлении о прошлом и настоящем.

ZTPI включает в себя пять шкал (временных ориентаций): «негативное прошлое», «гедонистическое настоящее», «будущее», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее».

Тест «Временная перспектива» включает 56 утверждений, с которыми испытуемый соглашается или не соглашается. Используется стандартная пятибалльная шкала Лайкерта: от «полностью не согласен» до «полностью согласен».

В нашем исследовании для определения структуры временной перспективы смысловой сферы личности мы использовали корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмана). Коэффициент подсчитывался между результатами теста «Смыслоразностные ориентации» (СЖО) и теста «Временная перспектива» (ZTPI) каждой из двух выборок (студенты первого курса и студенты второго курса).

В результате эмпирического исследования мы получили две матрицы корреляций между тестами СЖО и ZTPI. Значимые корреляции каждой матрицы воспроизводили структуру временной перспективы смысловой сферы соответствующей выборки испытуемых.

Результаты исследования.

Значимые корреляции студентов первого курса: шкала «негативное прошлое» отрицательно связана со всеми шкалами теста СЖО кроме

шкалы «цель в жизни», шкала «гедонистическое настоящее» не имеет значимых корреляции со шкалами теста СЖО; шкала «будущее» связана со всеми шкалами теста СЖО; шкала «позитивное прошлое» не имеет значимых корреляции со шкалами теста СЖО; шкала «фаталистическое настоящее» отрицательно связана со всеми шкалами теста СЖО.

Значимые корреляции студентов второго курса: шкала «негативное прошлое» отрицательно связана со шкалами «процесс жизни», «локус контроля-жизнь» и общим показателем осмысленности жизни; шкала «гедонистическое настоящее» не имеет значимых корреляции со шкалами теста СЖО; шкала «будущее» не имеет значимых корреляции со шкалами теста СЖО; шкала «позитивное прошлое» связана со всеми шкалами теста СЖО; шкала «фаталистическое настоящее» отрицательно связана со шкалой «цель в жизни».

Анализ результатов полученных структур временной перспективы смысловой сферы позволяет выделить ряд общих черт и специфические особенностей присущие каждой выборке испытуемых. Общей чертой двух выделенных структур является наличие отрицательной корреляции некоторых шкал смысложизненных ориентаций и локуса контроля с «негативным прошлым» и «фаталистическим настоящим». Можно утверждать, что опыт этих временных модусов препятствует формированию осмысленности жизни и способности к произвольной регуляции своего поведения и степени зависимости от различных жизненных обстоятельств в юношеском возрасте. Еще одной важной тенденцией является различная представленность модусов позитивного прошлого и будущего в структуре временной перспективы смысловой сферы личности у студентов первого и второго курсов. У студентов первого курса все аспекты смысла и локус контроля имеют модус будущего, а у студентов второго курса и выделенные смыслы, и локус контроля имеют модус позитивного прошлого. Специфика структуры временной перспективы смысловой сферы в юношеском возрасте связана с вариациями конфигурации временного модуса смысложизненных ориентаций в рамках временных модальностей «будущего» и «позитивного прошлого».

На основании проведенного нами теоретического и эмпирического исследования можно сделать вывод, что наша гипотеза о динамике структуры временной перспективы смысловой сферы личности в юношеском возрасте подтвердилась.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Ковалев С.В. Как жить, чтобы жить, или Основы экзистенциального нейропрограммирования. М.: Твои книги, 2013. 239 с.

3. Zimbardo P.G. & Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. vol. 77. no. 6 pp. 1271-1288.
4. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept //Frontiers of motivational psychology / Eds. D.R. Brown, J. Veroff,: N.Y.: Springer-Verlag, 1986. pp. 173-190.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопр. психол. 1979. №3. С. 35-45.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.:Смысл, 2007. 511 с.
8. Карелин А.А. Структура психологического времени и психологического возраста личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. №4. С. 54-58.
9. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 53 с.
10. Лазунина Е.А. Роль социального взаимодействия в когнитивной продуктивности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. №4. С. 73-78.
11. Нестик Т.А. Коллективный образ будущего: социально-психологические аспекты прогнозирования // Вопр. психол. 2014. №1. С. 3-13.
12. Stoner J.A.F. Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values // J/ Exp. Soc. Psychol. 1968/ V. 4. Pp. 442-459.
13. Abrams D. et. al. Knowing what to think by knowing who you are: self-categorization and the nature of norm formation, conformity and group polarization /Abrams D., Wetherell M., Cochrane S., Hogg M.A., Turner J. // Brit J. Sos. Psychol. 1990/ V. 29. Pp. 97-119.
14. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника по временной перспективе Ф. Зимбардо на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2008. №3. С. 101- 109.

УДК 616-092.11: 364:12/14 (045)

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ

В.А. Катрунов, Э.Р. Фахрудинова

Саратовский государственный медицинский университет

им. В.И. Разумовского, Россия

E-mail: elmirafah@ya.ru

Статья посвящена анализу социальной значимости здоровья, как одной из основополагающих ценностей человека. Авторы обосновывают необходимость актуализации мотива на активный здоровый образ жизни, формирования у человека установки на здоровье, а главное - понимание его *персональной значимости*, ибовоспитание ответственного, самосохранительного отношения способно изменить поведенческий подход к здоровью, что способствует снижению риска заболеваний.

Ключевые слова: здоровье, психосоматика, медицина, философия, болезнь, здоровый образ жизни.

SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF THE PROBLEM HEALTH

V.A. Katrunov, E.R. Fakhrudinova

This article analyzes the social significance of health as fundamental human values. The authors substantiate the necessity of the update of the motif on active and healthy way of life, the formation of setup man to health, and most importantly - understanding of his personal value, for developing a responsible, self-preserving attitude can change a behavioral approach to health, helping to reduce the risk of diseases.

Key words: health, psychosomatics, medicine, philosophy, the disease, a healthy lifestyle.

Каждый этап исторического развития общества содержит известную систему социальных ценностей, из которых исходит и на которые ориентируется человек в своей деятельности. В ряду социальных ценностей (свобода, семья, статус и др.) особое место в функционировании и развитии общества занимает здоровье.

Социальная значимость здоровья, как одной из основополагающих ценностей человека, заключена, прежде всего, в том, что, не учитывая уровень и состояние здоровья граждан общества, политики государства в области здравоохранения, невозможно дать системную характеристику общества, определить направления и способы организации всех сторон социальной жизни, невозможно целостно решать задачи повышения качества жизни граждан.

Философы исследуют феномен здоровья и болезни с целью прояснения в них сферы человеческой свободы, сферы ответственного (личного) выбора определенного типа бытия человека. Под «здоровьем» понимается такая форма актуализации телесных потенций, которая обеспечивает максимум возможностей для самоосуществления человека. Личностная установка на здоровье есть позиция «неотчужденной ответственности за собственное бытие» [1, с. 13-14].

И. Кант в своих трактатах говорил, что люди хотят исполнения двух своих пожеланий, а именно: «долго жить и при этом быть здоровыми» [2, с. 28].

Социологи рассматривают здоровье с целью постижения механизмов его психосоциальной обусловленности и его места в системе социокультурных ценностей, регулирующих отношение человека к здоровью. Исследуются уровень выражения потребности в здоровье, установки и мотивы заботы о здоровье, природа социально-культурных факторов, влияющих на здоровье, и механизмы этого влияния [3, с. 30, 43].

Особый интерес представляют факторы риска и антириска определения «нормы» здоровья и механизмы поддержания уровня здоровья, его ресурсы и пути формирования оптимальной социальной нормы.

Здоровье определяется сегодня как динамическое равновесие организма с окружающей средой, при котором все заложенные в биологической и социальной сущности человека физические, духовные и другие способности проявляются наиболее полно и гармонично, все жизненно важные подсистемы человеческого организма функционируют с максимально возможной интенсивностью, позволяя быстро и адекватно адаптироваться к быстро меняющейся природной и социальной среде.

Комплекс проблем, имеющих отношение к здоровью, имеет социальные основания, включая национальные особенности, условия производства и быта, уровень экологии, образ и качество жизни, социальную защищенность различных социальных групп современного общества. Без их учета невозможно сохранение или улучшение состояния здоровья. Сегодняшняя экономическая, политическая и социальная нестабильность российского общества, безусловно, отрицательно сказалась на общем уровне физического, психического, социального здоровья населения.

Не менее важным в профилактике заболевания, создании условий для полноценного развития человека является актуализация мотива на активный образ жизни, формирование у человека установки на здоровье, понимание его *персональной значимости*. И. Кант в лекциях по этике писал, нравственная сила, которая называется «добрая воля» позволяет решать сложные задачи: «Научиться делать добро по обязанности, затем - по привычке, чтобы потом творить его по совести» [4, с. 30].

К сожалению, в настоящее время можно констатировать чрезвычайно низкий уровень фактической (а не декларированной) ценности здоровья, имеющей инструментальный, а не самоценный характер (здоровье, необходимое для чего-то более важного), что свидетельствует о низкой культуре самосохранения и ответственности за собственное здоровье только после его фактического или ожидаемого ухудшения или по совету врача. Сравним соответствующую модель самосохранительного поведения у финских респондентов (опрошенных по анкете): забота о здоровье вырабатывается благодаря воспитанию в семье, школе, влиянию средств массовой информации, а «ухудшение здоровья» – последняя причина для подобной озабоченности.

Управление здоровьем начинается с познания себя, своего организма, его особенностей. Именно осознание ценности здоровья, воспитание ответственного отношения способно изменить поведенческий подход к здоровью, к известным, казалось бы, примерам, правилам гигиенического воспитания, самозаботы, самозащиты, снижающих риск болезней.

Управление здоровьем неотделимо от потребности усвоения знаний здорового образа жизни. Учеными выявлено отсутствие у 53% россиян правильных представлений о здоровом образе жизни. Как отмечает Е.А. Андриянова, «перспективу в исследовании социально-профессиональных оснований медицины может составить исследование междисциплинарных связей предметов гуманитарного корпуса (биоэтики, правоведения, психологии, социологии, философии) с целью выявления новых способов структурирования и организации знаний в ходе учебного процесса на основе современных информационных технологий [5].

Управлять здоровьем – значит воспитывать, формировать и проявлять положительную медицинскую активность как устойчивую благоприятную оценку индивидом состояния своего здоровья и направленность действий на сохранение здоровья и соответствующее изменение образа жизни.

Выживанию населения в условия кризиса способствует и действие служб здравоохранения, принявших ряд важных управленческих решений, направленных на расширение образовательной и методической базы гигиенического воспитания медицинских работников, восстановление упраздненных ранее, сети санитарно-просветительных учреждений, что позволит усилить профилактическую функцию здравоохранения и переломить сложившуюся ситуацию.

Важнейшими направлениями приоритетного национального проекта «Здоровье» являются медико-санитарное просвещение. Для улучшения здоровья жителей России нужны не только усилия системы здравоохранения, врачей, но и *активное участие самих граждан*. До каждого жителя нашей страны необходимо довести информацию о здоровом образе жизни, мерах профилактики, а также о правильном лечении уже выявленных заболеваний. Следует быстро и доступно разъяснить, что именно каждый может сделать для сохранения своего здоровья [6, с. 57].

Исследование самоохранительного поведения стало особенно актуальным в связи с изменением структуры заболеваний в сторону увеличения доли хронических неинфекционных, что требовало формирования определенных стереотипов поведения у больных реальных и потенциальных. Иными словами, речь идет о радикальном концептуальном переходе в политике охраны здоровья: *от рассмотрения граждан как пассивных потребителей медицинских услуг к осознанию ими собственной активной роли в создании условий, способствующих сохранению и приумножению здоровья*.

В основе изучения самоохранительного поведения лежит исследование ценностно-мотивационной структуры личности и ценности здоровья в этой структуре.

В 1994 г. на основе концепции ВОЗ на XXVIII конференции Совета Международных Организаций Медицинских Наук (CIOMS) была

сформулирована «Глобальная повестка дня для биоэтики» – декларация, имеющая фундаментальное значение для исследуемой проблемы. В ней подчеркиваются следующие положения:

- адекватный уровень охраны здоровья должен рассматриваться как универсальное и основополагающее право человека;
- ключевым принципом для политики в области здравоохранения следует считать справедливость;
- медицинские услуги должны быть эффективными, квалифицированными, доступными, необременительными, предоставляться с состраданием и быть социально приемлемыми;
- должны быть разработаны механизмы, обеспечивающие гражданам возможность осмысленно участвовать в разработке политики в области здравоохранения и медицинских услуг;
- общество и отдельные граждане должны быть включены в определение сути и качества мер по охране здоровья.

Реформирование здравоохранения в России идет сложно. Несомненно, нужно время, чтобы многое в этой области стало более определенным, чтобы были смягчены ценностные конфликты, неизбежно возникающие в ходе реформ.

Еще несколько лет назад Российское Правительство открыто заявляло, что низкая цена рабочей силы является нашим преимуществом при проведении экономических реформ. В соответствии с этой позицией была внедрена реальная политика, которая привела к резкому ухудшению здоровью населения страны, всей социальной инфраструктуры: образования здравоохранения, культуры, науки природоохранной деятельности и т.д.

С отказом от социализма ушел лозунг о том, что здоровье является важнейшей социальной ценностью. Снижение инвестиций в человека является стратегически ущербной политикой, поскольку в итоге приводит к снижению уровня образования населения, ухудшению профессионального уровня, деградации здоровья. Таким образом, низкая цена человека является не стимулом, а тормозом социально-экономических реформ.

Реформирование системы здравоохранения страны должно быть подчинено реализации четырех основополагающих принципов:

- социальной справедливости и общедоступности медицинской помощи;
- расширения и обеспечения необходимого минимума медицинских услуг при минимальной их стоимости;
- оптимального соотношения стоимости медицинских услуг и распределения государственных ресурсов;
- свобода выбора медицинских услуг.

Безусловно, охрану здоровья населения нельзя сводить только к оказанию медицинской помощи. Решающим здесь являются: создание благоприятной среды обитания, высокого уровня и качества жизни; обеспечение безопасности пищевых продуктов и воды; проведение продуманной демографической политики; снятие социально стресса.

В связи с реализацией прав человека на здоровье и лечение неминуемо возникает вопрос о качестве медицинской помощи, оказываемой больному. Высококачественная помощь может быть определена как помощь, которая «максимизирует благо пациента, принимая во внимание баланс ожидаемых плюсов и минусов для процесса лечения во всех его частях» [7 с. 180].

Главные усилия государства следует направить на создание условий формирования здорового образа жизни. Это оптимизация среды проживания, условий труда и отдыха, качественное питание, обеспечение профилактики и лечения заболевания на уровне личности, социальных групп.

Одним из основных принципов современной политики в области здравоохранения является сохранение здоровья граждан. Это, в свою очередь, позволит главное внимание уделить государственной и общественной деятельности в области предупреждения заболеваний, а также развития современных медицинских и реабилитационных технологий.

Предстоит решить вопрос о расширении деятельности врача общей практики, повысить его личную ответственность за состояние здоровья закрепленных больных. Это связано с тем, что деятельность такого врача наиболее экономична, социальна и активна интересам семьи каждого пациента и позволяет учитывать влияние условий жизни семьи на здоровье.

Следует создать конституционную и законодательную базу, обеспечивающую реальную заинтересованность всех институтов негосударственных структур, общества в целом и каждого отдельного гражданина в сохранении здоровья, работоспособности и трудового долголетия населения страны.

Необходима общенациональная программа охраны общественного здоровья, ориентированная как на больного, так и на здоровье человека, и предусматривающая выявление факторов риска, раннюю диагностику, эффективную корреляцию патологии и профилактику заболеваний. При этом должна быть оказана значительная поддержка медицинской науке, которая является основой профилактики и лечения болезней и создания системы национального мониторинга общественного здоровья.

Таким образом, говоря о здоровье, можно выделить *четыре фундаментальных аспекта, обусловленных факторами, которые определяют состояние здоровья* [8]:

1. образ жизни;
2. факторы риска, влияющие на здоровье населения и окружающую среду;
3. переориентация и реформирование системы здравоохранения;
4. мобилизация политической, управленческой и технологической поддержки с целью осуществления необходимых изменений.

Именно эти факторы лежат в основе формирования здоровья человека, нации в целом. При этом здоровье нации – это не только и даже не результат работы службы здравоохранения. Это показатель успешности функционирования всех социальных проектов государства. Люди здоровы, счастливы – государство выполняет свое назначение хорошо. И наоборот. Такое понимание здоровья соответствует и здравому смыслу, и определениям ВОЗ, Всеобщей декларации прав человека, и национальному проекту РФ «Здоровье». Готово ли общество и каждый из нас рассматривать здоровье как цель, т.е. как фундаментальную ценность или, прежде всего, как средство достижения других целей, то есть как инструментальную ценность?

Здоровье должно рассматриваться как состояние, позволяющее вести активную в социальном и экономическом плане жизнь. Кроме того, требуется стратегическая переориентация акцентов с продолжительности жизни (характеристики, с которой традиционно идентифицировалось понятие здоровья) на продолжительность здоровой жизни, т.е. жизни без болезней и инвалидности. Иными словами, должна изменяться парадигма развития и системы здравоохранения, и наших представлений о ценности здоровья.

Не менее важным в профилактике заболеваний, создании условий для полноценного развития человека является актуализация мотива на активный здоровый образ жизни, формирование установки на здоровье, понимание его *персональной значимости*.

Болезнь, как и здоровье, это наш повседневный выбор и модель поведения, ориентированная на определенные ценности. Как раз в этом проявляется наша социологическая культура, социологический образ мышления и действий.

Болезнь, кроме всего прочего, несет в себе не только собственно медицинское и социально-психологическое содержание, но также и нравственный смысл, нравственное значение. Здоровье, как и болезнь, являются одним из проявлений человеческой сущности, определяющими качество жизни человека.

Здоровье человека, таким образом, – это комплексный социально-гигиенический и экономический индикатор, объединяющий биологические, демографические и социальные процессы, свойственные человеческому обществу. Здоровье воспроизводит уровень экономического и культурного развития общества, состояние и качество

медицинской помощи, находясь под воздействием традиций, исторических, антропологических и природно-климатических условий общества.

Библиографический список

1. Тищенко П.Д. О философском смысле феноменов здоровья и болезни // Здоровье человека как предмет социально-философского познания. М.:ИФ АН СССР, 1989. С. 13-14.
2. Кант И. О способности духа только силою воли побеждать болезненные ощущения // Трактаты и письма. М., 1980. С. 300.
3. Журавлева И.В. Поведенческий фактор и здоровье населения // Здоровье человека в условиях НТР. / Отв. ред. Ю.И. Бородин. Новосибирск: Наука, 1989. С. 30, 43.
4. Кант И. Лекции по этике //Этическая мысль: научно-публицистические чтения. М., 1988. С. 30.
5. См.: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnye-parametry-professionalnogo-prostranstva-meditsiny> (дата обращения: 28.05.2014).
6. Сбережение народа зависит от Вас. М., ГЭОТАР – Медиа, 2006. С. 57.
7. Власов В.В. Медицина в условиях дефицита ресурсов. М., 2000. С. 180.
8. Андриянова Е.А., Засыпкина Е.В., Кознова Е.С., Кузнецова М.Н., Катрунов В.А. «Качество жизни через призму категорий здоровье и болезнь» // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». Выпуск №3. Том 12. 2010. URL: [about://journal.n/elektronnyu-nauchno-obrazovatelnyy-vestnik-zdorovie-i-obrazovanie-v-xxi-veke](http://journal.n/elektronnyu-nauchno-obrazovatelnyy-vestnik-zdorovie-i-obrazovanie-v-xxi-veke) (дата обращения: 15.05.2014).

УДК 616.8-07

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА У БОЛЬНЫХ ДИФфуЗНЫМ ТОКСИЧЕСКИМ ЗОБОМ

Е.Б. Кузнецова

Саратовский государственный медицинский университет

им. В.И. Разумовского, Россия

E-mail: elenfeb77@mail.ru

Цель исследования: выявить особенности нейропсихологического статуса у больных с ДТЗ. Материал. В основу работы положен анализ результатов неврологического и нейропсихологического исследований 53 больных диффузным токсическим зобом со сроком заболевания не более 5 лет. Группу сравнения составили 33 пациента с хронической ишемией головного мозга различного генеза, группу контроля – 10 здоровых добровольцев. Выявлено, что у больных диффузным токсическим зобом уже на ранних стадиях заболевания имеют место изменения нейропсихологического статуса, что свидетельствует о целесообразности обследования данной категории пациентов нейропсихологом для назначения соответствующей терапии.

Ключевые слова: диффузный токсический зоб, нейропсихологический статус, неврологический статус, тревога, депрессия.

NEUROPSYCHOLOGICAL STATUS IN PATIENTS DIFFUSE TOXIC GOITER

E.B. Kuznetsova

Objective: to identify the features of neuropsychological status in patients with Graves' disease. **Material.** The study is based on the analysis of the results of neurological and neuropsychological studies in 53 patients with diffuse toxic goiter with the experience of the disease is not more than 5 years. Found that patients with diffuse toxic goiter in the early stages of the disease there are changes in neuropsychological status, which indicates the feasibility study of this category of patients for a neuropsychologist appointment of appropriate therapy.

Key words: diffuse toxic goiter, neuropsychological status, neurological status, anxiety, depression.

Введение. Заболевания щитовидной железы играют лидирующую роль среди всех форм эндокринной патологии во многих регионах России, уступая лишь сахарному диабету. Одним из распространенных дистиреоидных состояний является диффузный токсический зоб (ДТЗ). ДТЗ встречается с частотой 23 на 100 тысяч населения, причем в последние годы отмечается рост заболеваемости [1, с. 476; 2, с. 131, 3, с. 233].

Разнонаправленность изменений функции щитовидной железы при ДТЗ приводит к многочисленным проявлениям поражения нервной системы. За последнее десятилетие в литературе представлены лишь разрозненные сведения об отдельных неврологических синдромах при гипертиреозе, что не учитывает всё многообразие форм патологии и их патоморфоз в связи с современным типом и тяжестью течения зоба. Между тем, поражение нервной системы (НС) настолько часто возникает при ДТЗ, что врачи в конце XIX–начале XX столетия называли это заболевание «нейротиреозом» и «тиреоневрозом», подчеркивая тем самым обязательное вовлечение в патологический процесс центральной нервной системы (ЦНС). Справедливо будет заметить, что дальнейшие исследования доказали, что периферические отделы нервной системы при этом заболевании также не остаются интактными [4, с. 155; 5, с. 42; 6, с. 386, 389].

В доступной литературе вопрос полиморфизма клинической картины при ДТЗ, в том числе и поражений НС в зависимости от типа и тяжести течения тиреотоксикоза, исследователями в достаточной мере не освещен. Между тем, в неврологии стала актуальной оценка выраженности поражения ЦНС по состоянию когнитивных способностей и эмоционального статуса, которые у пациентов с ДТЗ изучены недостаточно.

Цель настоящего исследования – выявить особенности нейропсихологического статуса у больных с ДТЗ.

Материалы и методы. В исследование было включено 53 человека с ДТЗ, который был выставлен на основании осмотра эндокринолога, гормонального исследования крови, данных ультразвукового исследования, а также в некоторых случаях биопсии щитовидной железы. Эти пациенты составили основную группу (ОГ). Критериями включения в исследование являлись: возраст от 20 до 50 лет, наличие ДТЗ, длительность заболевания не более 5 лет, подписанное информированное согласие.

В исследование не включались больные с иными причинами тиреотоксикоза и другими эндокринными заболеваниями; с тяжелой соматической патологией, приводящей к нарушению функции органов и систем; имеющие контакт с вредными и опасными веществами, производственными факторами; с любой патологией ЦНС в анамнезе (травма головного мозга, сосудистые и воспалительные заболевания ЦНС, эпилепсия и др.). Критериями исключения также являлись беременность и кормление грудью.

Возраст пациентов варьировал от 21 до 49 лет, средний возраст составил $30,5 \pm 1,4$ года, средняя продолжительность заболевания – $3,1 \pm 0,8$ лет. Основную массу пациентов составили женщины – 94,3% (50 человек).

По характеру течения ДТЗ были выделены пациенты с первичным зобом – 47 человек (88,6%), и с рецидивирующим – 6 больных (12,4%).

В группу сравнения (ГС) вошли 33 человека с хроническими формами недостаточности мозгового кровообращения различного генеза (артериальная гипертензия, дегенеративно-дистрофические изменения шейного отдела позвоночника, атеросклеротическое поражение мозговых сосудов) с установленным диагнозом «хроническая ишемия головного мозга» (ХИМ) 1 либо 2 стадий в возрасте от 35 до 50 лет (средний возраст – $45,4 \pm 1,7$), средняя продолжительность заболевания – $3,2 \pm 1,5$ года.

Контрольную группу (ГК) составили 10 здоровых лиц в возрасте от 27 до 46 лет (средний возраст – $33,9 \pm 1,3$ года).

Всем включенным в исследование больным проводилась детальная оценка неврологического и нейропсихологического статуса. Последний включал в себя оценку эмоциональной сферы и когнитивных способностей. Для этой цели нами использовались следующие опросники: психиатрическая шкала оценки депрессии Гамильтона, шкала оценки уровня тревожности Спилбергера и Ханина, мини-тест оценки психического состояния (MMSE), набор тестов Исаака по речевой активности (IST), 8-строчная версия теста оценки Зазоо (ZCT). Также нами определялся уровень качества жизни пациентов с помощью опросника MOSSF-36, не имеющего четкой нозологической направленности и

состоящего из 36 вопросов, отражающих различные сферы жизни человека.

Результаты исследования и их обсуждение. При неврологическом обследовании у пациентов ОГ и ГС были выявлены следующие синдромы: пирамидный, вестибуло-мозжечковый, астено-невротический, синдром поражения черепных нервов (ЧН), цефалгический синдром. Полученные данные более подробно представлены в таблице 1.

Табл. 1. Частота встречаемости неврологических нарушений у пациентов ОГ и ГС

Синдром абс. (%)	ОГ n=53	ГС n=33
пирамидный	23 (43,4)	26 (78,8)
вестибуло-мозжечковый	25 (47)	29 (87,9)
астено-невротический	51 (96)	24 (72,7)
цефалгический	50 (94)	13 (39,4)
поражение ЧН	11 (20,7)	21 (63,6)

Из представленной таблицы видно, что у пациентов ОГ преобладали астено-невротический и цефалгический синдромы, то есть нарушения, которые не относятся к очаговой неврологической симптоматике, тогда как у больных ХИМ, напротив, на первое место выходили конкретные неврологические нарушения, связанные с очаговым поражением вещества головного мозга.

Далее мы провели детальный анализ результатов нейропсихологического тестирования, которые представлены в таблице 2.

Табл. 2. Результаты исследования нейропсихологического статуса у обследованных пациентов

Опросник (баллы)	ОГ n=53	ГС n=33	ГК n=10	Норма
Шкала депрессии (баллы)	13,6±2,4*	15,9±3,1*	8,7±1,4	до 7
Ситуативная тревожность (баллы)	45,8±12,3*^	24,8±10,8*	32±5,8	до 30
Личностная тревожность (баллы)	40,3±8,6*^	31,3±6,9*	24,7±7,2	до 30
MMSE (баллы)	27,8±1,3	25,9±1,7*	29,3±1,3	30
IST (баллы)	38,2±1,2^	30,4±2,5*	39,1±0,7	40
ZCT (сек.)	45,3±3,8*^	67,8±12,4*	32,4±1,7	-
ZCT ошибки (абс.)	10,3±2,8*^	5,9±1,6*	2,3±0,9	0

Примечания: * - показатель достоверно отличается от результатов ГК и нормы ($p < 0,5$); ^ - показатель достоверно отличается от результатов ГС ($p < 0,5$).

По результатам нейропсихологического обследования видно, что у пациентов с ДТЗ страдает в первую очередь эмоциональная сфера, причем данные больные в большей степени тревожны (выявлен высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности), уровень же депрессии повышен лишь до степени легкого депрессивного расстройства. Показатели тревожности в ОГ достоверно отличаются и от данных ГК, и от результатов, полученных в ГС. Наиболее депрессивными оказались пациенты с ХИМ (депрессивное расстройство средней степени тяжести).

При скрининг-оценке умственного состояния нами было обнаружено, что пациенты с ДТЗ показывают хорошие результаты – они достоверно не отличимы от данных ГК, тогда как больные с ХИМ плохо справляются с тестом MMSE, что соответствует градации «умеренные когнитивные нарушения». По тесту вербальной активности больные с ДТЗ также показывают результат, достоверно не отличающийся от ГК, пациенты с ХИМ, напротив, демонстрируют низкие показатели, достоверно отличающиеся от ГК и ОГ. Далее мы проводили тест ZCT, который заключается в том, что больному необходимо найти и зачеркнуть среди множества символов только один вид, при этом определяется время выполнения задания и количество ошибок (символов, зачеркнутых неправильно). Больные с ДТЗ, выполняя данный тест, нервничали, сбивались, некоторые начинали сначала. Полученный результат по

скорости достоверно отличался от ГК в худшую сторону, но при этом был достоверно лучше, чем в ГС. Удивило количество ошибок – в ОГ оно было максимальным, и этот показатель был достоверно хуже как по сравнению с ГК, так и с ГС.

Таким образом, результаты нейропсихологического обследования свидетельствуют о безусловном ухудшении эмоционального и когнитивного статусов как у больных с ДТЗ, так и у пациентов с ХИМ. Особенности нейропсихологического статуса больных с ДТЗ можно считать высоким уровнем тревожности, низкие показатели внимания, невозможность сосредоточиться, рассеянность, вспыльчивость. У пациентов с ХИМ преобладают депрессивные нарушения, снижение показателей памяти, как долгосрочной, так и кратковременной, ухудшение вербальной активности.

Заключение. Полученные данные свидетельствуют о несомненном неблагоприятном воздействии избытка тиреоидных гормонов на состояние НС. Причем даже при отсутствии активных жалоб со стороны больного в результате детального неврологического и нейропсихологического обследования выявлялись те или иные патологические изменения. Наше исследование показало, что особенностью неврологического статуса у больных с ДТЗ является преобладание астено-невротических и цефалгических синдромов, а также формирование вестибуло-мозжечкового симптомокомплекса. Также для данной категории пациентов характерен высокий уровень тревожности (как личностной, так и ситуативной), рассеянность, вспыльчивость, нарушение внимания, при этом показатели памяти остаются интактными. Таким образом, можно сделать вывод о вовлечении в патологический процесс вещества головного мозга уже на ранних стадиях ДТЗ, что говорит о необходимости детального неврологического и нейропсихологического обследования данной категории больных с целью раннего выявления поражения НС и назначения соответствующей терапии.

Библиографический список

1. Ширманова Е.В., Спирин Н.Н., Александров Ю.К. Неврологические аспекты диффузного токсического зоба // Российская научная конференция с международным участием «Медико-биологические аспекты мультифакториальной патологии». Сб. матер. в двух томах. Курск, 2006. Т. II, С. 476-479.
2. Никанорова Т.Ю., Ширманова Е.В., Спирин Н.Н., Александров Ю.К., Касаткина Е.Л., Буйдина Т.А., Степанов И.О. Состояние нервной системы при дисфункции щитовидной железы // 4-я Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы эндокринологии». Тез. докл. Пермь, 2002. С. 131.
3. Shah M.S., Davies T.F., Stagnaro-Green A. The thyroid during pregnancy: a physiological and pathological stress test // *Minerva Endocrinol.* 2003. Vol.28(3). P. 233-245.

4. Калинин А.П. Неврологические расстройства при эндокринных заболеваниях / А.П. Калинин, В.М. Котов // М.: Медицина, 2001. С. 155-168.
5. Пироева К.Э., Тамкаева М.Х. Поражение нервной системы при эндокринных заболеваниях. М.: Медицина, 2004. С. 42-51.
6. Lazarus J.H. Thyroid dysfunction //Semin. Reprod. Med. 2002. Vol. 20(4). P. 381-388.

УДК 316.6+159.9:61

ТИПЫ АДАПТАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ КАК СУБЪЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИТУАЦИЙ ЗДОРОВЬЯ И БОЛЕЗНИ

М.М. Орлова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: orlova-maria2010@mail.ru

В статье представлен психологический анализ здоровья и болезни с точки зрения субъектно-социального подхода. Объективные и субъективные составляющие ситуаций здоровья и болезни рассмотрены на репрезентативном эмпирическом материале. Выделены типы адаптационных стратегий в рамках дихотомий: оценка ситуации как благополучной и неблагополучной, активные и пассивные стратегии адаптации, идентификация себя со здоровым и больным человеком, ориентация на будущие цели и фиксированность на настоящем, стремление к сохранению имеющегося и стремление к самообвинению. Полученные нами результаты позволяют выделить модели ситуаций в многомерности составляющих, как объективных, так и субъективных.

Ключевые слова: ситуации здоровья, ситуации болезни, адаптационные стратегии, идентификация.

TYPES OF ADAPTATION STRATEGIES AS SUBJECTIVE ELEMENT OF HEALTH AND DISEASE CONDITION

M.M. Orlova

The article represents the psychological health and disease analysis from the subject-situational point of view. Objective and subjective health condition and disease elements are considered using representational empirical material. Three types of adaptation strategies have been outlined in terms of dichotomies: assessing the condition as safe or unsafe, active and passive adaptation strategies, healthy and ill patient identification, focus on further and present goals, pursuit of knowledge preservation and self-criticism. We have obtained the results that allow outlining condition models in multidimensionality – both objective and subjective.

Key words: health conditions, sickness conditions, adaptation strategy, identification.

Многозначность явлений здоровья и болезни приводит нас к необходимости рассмотреть его с позиций субъектно-социального подхода. Здоровье и болезнь в данном контексте как систему объективных (физиологических и социальных явлений) и субъективных процессов (внутренней картины здоровья и болезни). К субъективным составляющим относятся: когнитивные процессы, (представление о здоровье и болезни и о себе в связи с этими явлениями), которые переводят объективные явления в субъективные события; эмоционально-мотивационные процессы (переживание событий в системе объективно-субъективных явлений здоровья и болезни, в частности, осознаваемые и бессознательные механизмы адаптации, прежде всего, психологические защиты и копинг-стратегии).

Анализ психологических механизмов формирования и функционирования болеющей личности в большинстве случаев приводит к мысли о необходимости решение «сверхзадачи» возвращения человеку его истинного человеческого бытия как синонима здоровья. Переживание ситуации болезни как кризисной ситуации связано с рассмотрением механизмов саморегуляции в качестве проявления субъектности.

Принцип субъектности в исследованиях адаптации больного человека, на наш взгляд, касается, прежде всего, сохранения внутренней целостности, в частности, целостности идентичности, принятия ответственности за ситуацию и выработки осознанной адаптационной стратегии, направленной на реализацию собственной личности, несмотря на ограничения, которые приносит в жизнь больного его болезнь.

Адаптационный процесс, как проявление субъектности, включает множество составляющих, рассматривающихся в виде дихотомий: когнитивное – эмоциональное, активность – пассивность, осознанность – бессознательность, восприятие ситуации как благополучной и восприятие ситуации как неблагополучной, опора на себя – опора на других, изменение себя – изменение ситуации.

Изучение активности человека по преодолению жизненных трудностей А.И. Анциферовой предлагается анализировать с позиций его собственного внутреннего мира, внутренней реальности. Именно внутренняя реальность регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем [1].

Ситуации, в которых человек оказывается не способен ни преобразовать проблему, ни уйти от источника опасности и страданий часто возникают в сфере здоровья.

В.А. Тихоненко, В.В. Ковалев, А.Г. Амбрумова [2] вводят понятие позиции личности, как смысловое образование, в котором интегрируются отношение личности к ситуации и к себе в данной ситуации, оценка значимости ситуации, прогнозирование ее исхода, что служит основанием для выбора тактики поведения. Вовлеченность личности в смысловые

представления и сосредоточенность на них могут достигать значительной степени. Происходит как бы «разыгрывание» в сознании конфликтной ситуации.

Ситуация болезни, которая может рассматриваться как субъектно-социальная реальность, построена на системных изменениях, объективно связанных с тяжестью, обратимостью и социальными последствиями болезни, сопровождающими изменения в социальном статусе больного среди других людей и субъективно – с утратой прежних возможностей личности и сменой социальной идентичности. Болезнь в этом случае может рассматриваться как вариант трудной жизненной ситуации. В связи с этим к анализу адаптационных стратегий в ситуации болезни должны быть применимы механизмы, выявленные в структуре социально-психологической адаптации [3].

Эффективной социально-психологической адаптацией считается принятие индивидом своей социальной роли, адекватное восприятие человеком себя и своих социальных связей [4]; умение реагировать адекватно изменяющейся ситуации, использовать адекватные адаптационные механизмы (поведенческие стратегии, копинги, психологические защиты).

Психологическая картина болезни представляет собой смысловую реальность, анализ которой позволяет понять специфическую характеристику системного способа бытия человека в мире, в том числе и в ситуации болезни.

Т.В. Рогачева [5] предлагает рассмотрение смысловой реальности на трех уровнях: информационном, индивидуально-личностном, социально-ценностном.

Под смыслом болезни понимается отношения между болеющей личностью и миром как экстерииоризация проживания ситуации болезни и, одновременно, интериоризация значений и ценностей диады «здоровье – болезнь», существующих в данный момент в культуре [6].

Ситуация болезни – это вариант проблемной психологической ситуации или психотравмирующей ситуации, для которых характерны неопределенность, утрата контроля и чувство вины, что может приводить к дезорганизации психической деятельности.

Активность человека в ситуации болезни связана с тем, как больной воспринимает саму ситуацию, так и себя в ней [6, 7]. Поскольку болезнь можно рассматривать как негативное событие, оно может трансформировать сознание, сужая его возможности, прежде всего, в отношении принятия помощи, и формируя искаженное восприятие ситуации, позволяющее сохранить позитивность самоотношения. Невозможность восстановить здоровье в ситуации болезни и, тем более, инвалидности может приводить к снижению самооценки и изменению смысла ситуации болезни [8, 9], в том числе, к отрицанию проблем.

Ресурсной может быть возможность обращения за помощью при сохранении уверенности в подконтрольности ситуации.

Ситуации здоровья и болезни классифицированы по принципу значимости и сохранности здоровья:

- 1 ситуация здоровья связана со здоровьем как условием профессиональной успешности;
- 2 ситуация здоровья связана со здоровьем как данностью;
- 3 ситуация здоровья связана со здоровьем как ресурсом при ограничении социальных возможностей;
- 1 ситуация болезни связана с временной и обратимой утратой здоровья (острые соматические заболевания);
- 2 ситуация болезни связана с постоянной и необратимой утратой здоровья (хронические соматические заболевания);
- 3 ситуация болезни связана с постоянной и необратимой утратой здоровья сопровождаемой инвалидизацией (хронические соматические заболевания, инвалидность).

Нами были проведены исследования на выборке, состоящей из 691 человек, в которую вошли следующие группы испытуемых:

- 1 ситуация здоровья: 25 сотрудников поисково-спасательной службы и 122 солдата войск специального назначения;
- 2 ситуация здоровья: 186 здоровых людей не экстремальных профессий;
- 3 ситуация здоровья: 50 здоровых людей, имеющих статус безработных;
- 1 ситуация болезни: 36 больных острыми заболеваниями желудочно-кишечного тракта, 28 больных гипертонией, 24 больных пневмонией;
- 2 ситуация болезни: 38 больных язвенной болезнью, 76 больных бронхиальной астмой, 48 больных гипертонической болезнью, 37 больных ишемической болезнью сердца, 48 больных диабетом;
- 3 ситуация болезни: инвалиды второй группы инвалидности, больные хроническими заболеваниями: больные заболеваниями легких – мужчины и женщины – больные бронхиальной астмой и туберкулезом легких (18 и 58 человек), женщины, больные гипертонической болезнью (12 человек), женщины, больные онкологическими заболеваниями (28 человек).

Был использован комплекс методов: методика «Кто Я», анализ представлений о здоровом и больном человеке по материалам анкет и методики «Незаконченные предложения», методика МИС, «Исследование жизненного стиля» Келлермана–Плутчика–Конте, «Исследование копинг-стратегий» Лазаруса, «Исследование ретроспективной оценки

переживания здоровья и болезни», «Качество жизни ВОЗ-100», методика ШСО, «Исследование субъективного благополучия».

Полученные нами в результате факторного и кластерного анализа типы адаптационных стратегий включают факторы оценки ситуации, качества жизни, представлений о здоровом и больном человеке, идентификации и самоотношения, активности стратегий преодоления, направленности личности на настоящее и на будущее. Система этих факторов может рассматриваться в качестве субъективной составляющей ситуации.

Предлагаемая нами классификация типов адаптационных стратегий представляет собой многомерное единство критериев: оценка ситуации как благополучной и проблемной, активность стратегий, оптимистичность и пессимистичность, направленность на будущее и фиксированность на настоящем, восприятие себя как здорового и больного человека.

В связи с этими критериями можно выделить стратегии, предполагающие оценку ситуации как благополучной.

Первая стратегия направлена на самореализацию за счет достижения собственных целей и ориентации на будущее. Личностное благополучие в этой стратегии определяется планами на будущее и вытеснением настоящего. Отношение к здоровью определяется как возможность не болеть, при этом нет выраженной опоры на семейные отношения и активности стратегий преодоления. Эту стратегию можно рассматривать как оптимистичную, реализующую восприятие себя как здорового человека, хотя и недостаточно активную.

Наиболее часто эта стратегия встречается в ситуации здоровья как данности (27%) и ситуации болезни, предполагающей хроническое течение заболевания (22%). По-видимому, в ситуации здоровья как данности эту стратегию можно рассматривать, как возможность быть довольным настоящим и строить планы на будущее. Поскольку такая возможность в ситуации хронического заболевания затруднена, то стремление так воспринимать происходящее реализует попытку сохранить отношение к себе как к здоровому человеку в ситуации, когда существует угроза утраты этой социальной идентичности.

Вторая стратегия представляет собой формальную декларацию благополучия за счет психологических защит и опоры на внешние возможности, отношение к здоровью формальное. Эта стратегия может рассматриваться как пассивная, формально оптимистичная, реализующая восприятие себя как здорового человека. Такая формально оптимистичная позиция вытесняет все, что не соответствует сделанному человеком выводу о благополучии.

В наибольшей степени эта стратегия проявляется в ситуациях, где социальных и физических проблем практически нет, а именно, в ситуации здоровья как основы профессиональной успешности у людей

экстремальных профессий (31%), в ситуации здоровья как данности (26%) и в первой ситуации болезни у больных острыми заболеваниями (15%).

Стратегии, предполагающие оценку ситуации, как трудной могут рассматриваться как активное преодоление, как пассивная позиция, при которой есть надежда на сохранение безопасности, как обвинение, направленное на себя, и как смена социальной идентичности здорового человека на идентичность больного.

Активная стратегия предполагает: оценку ситуации как трудной (внешне и внутренне), активную позицию, оптимистическое отношение к здоровью, опору на социальные отношения. В наибольшей степени эта стратегия характерна для здоровых испытуемых (22%) и уменьшается с увеличением тяжести болезни: у больных острыми соматическими заболеваниями – 15%, у больных хроническими заболеваниями – 10%, у инвалидов – 5%.

Пассивные стратегии разделяются на стремление к безопасности и стремление к самообвинению.

Стремление к безопасности включает в себя внутренний конфликт с пассивным желанием сохранения безопасности. Этот тип характерен для 80% здоровых людей с ограничением профессиональных возможностей, не связанных с болезнью (безработные).

Стремление к самообвинению включает в себя: внутренний конфликт, склонность к самообвинению, значимость и уязвимость здоровья. Этот тип можно рассматривать как пассивное страдание, приводящее к самообвинению, страх утраты социальной идентичности «здоровый человек». Такая стратегия, по-видимому, зависит не столько от ситуации, сколько от личностной направленности человека, поскольку встречается во всех ситуациях равномерно, кроме здоровых людей с ограничениями профессиональной деятельности, где этот тип практически не встречается (2%), и ситуации инвалидности, где его частота встречаемости наибольшая (20%).

Смена социальной идентичности может создавать субъективно новую ситуацию, определяемую новым положением среди других людей и новой формой адаптации к проблемной ситуации. Стратегия, связанная со сменой социальной роли, включает в себя опору самоотношения на роль больного и активность позиции, сосредоточенность на настоящем и неудовлетворенность собой и своими физическими возможностями, пессимистическое отношение к здоровью. По нашему мнению, эта стратегия созвучна понятию «роль больного», предложенному Парсонсом.

По-видимому, смена социальной роли дает возможность освободить проявления активности от требований, накладываемых ролью здорового человека. Эта адаптационная стратегия может рассматриваться как новообразование, характерное для ситуаций болезни, особенно для инвалидов (53%).

Можно сделать вывод о том, что субъективная составляющая ситуации здоровья и болезни является производной от оценки ситуации и себя в ней, а также субъективной возможности или невозможности ее преодоления. Таким образом, идентификация себя со здоровым или больным человеком является значимой субъективной составляющей ситуаций здоровья и болезни.

При этом идентификация себя со здоровым человеком предполагает принадлежность к более высокостатусной группе и возможность как соответствовать, так и не соответствовать ее требованиям. Идентификация себя с больным или инвалидом дает возможность не соответствовать требованиям, предъявляемым к здоровым, и возможность адаптироваться к ситуации за счет новой роли, предполагающей опеку и зависимость. Анализ ситуаций здоровья и болезни наиболее полно может быть реализован в субъектно-социальной парадигме, что позволяет выявить как вклад субъектности, так и влияние социальной ситуации на трансформацию стратегий адаптации и направленность личности.

Полученные нами результаты позволяют выделить модели ситуаций в многомерности их составляющих, как объективных, так и субъективных.

Библиографический список

1. Анциферова А.И. Личность в трудных условиях; переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1. С. 3-16.
2. Тихоненко В.А., Ковалев В.В., Амбрумова А.Г. Позиция личности в ситуации конфликта и суицидальное поведение // Российский психиатрический журнал. 1998. № 3. С. 21-24.
3. Орлова М.М. Понятие «ситуации болезни» – объективные и субъективные составляющие // Известия Саратовского Университета. Новая серия. Т. 9. Серия Философия. Психология. Педагогика. Выпуск 1. С. 82-87.
4. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 480 с.
5. Рогачева Т.В. Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004. 35 с.
6. Орлова М.М. Условия формирования изменений личности больных заболеваниями легких. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.
7. Орлова М.М. Перцепция здоровья и болезни, как частный случай адаптационных стратегий // Известия Саратовского Государственного Университета. Новая серия т. 9. Серия Философия. Психология. Педагогика. Выпуск 1. 2010. С. 87-92.
8. Орлова М.М. Ситуации здоровья и болезни в контексте социально-психологического подхода изучения проблем здоровья // АКМЕОЛОГИЯ. 2012. №2. С.122-123.
9. Орлова М.М. Кризис идентичности у больных туберкулезом легких // Медицинская психология в России. 2012 №2. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_3_14/nomer/nomer09.php (дата обращения: 11.04.2015).

ЗДОРОВЬЕ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ФЕНОМЕН

С.П. Позднева, Р.В. Маслов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: maslovr@gmail.com

Статья посвящена междисциплинарному подходу к понятию здоровья. Известно, что понятие здоровья используется во многих науках – медицине, биологии, психологии, социологии и т.д. Однако единого определения не существует. Как правило, специальные дисциплины ограничиваются перечислением отдельных характеристик здоровья. На примере «социальной медицины» авторы демонстрируют междисциплинарный подход к определению понятия здоровья и даже дают в первом приближении философское определение здоровья как «гармонию духовного и телесного в человеке».

Ключевые слова: здоровье, междисциплинарность, социология медицины/

HEALTH AS AN INTERDISCIPLINARY PHENOMENON

S.P. Pozdneva, R.V. Maslov

The article is devoted to interdisciplinary approaches to the concept of health. It is known that the concept of health is used in many sciences – medicine, biology, psychology, sociology, etc. However, there is no single definition. As a rule, special discipline limited to individual health characteristics. On the example of «social medicine», the authors demonstrate interdisciplinary approach to the definition of health and even give a first approximation, the philosophical definition of health as «the harmony of mind and body in man».

Key words: health, interdisciplinary, sociology of medicine.

Понятие здоровья используется во многих науках – медицине, биологии, психологии, социологии, а также представляет несомненный интерес для философии. В этом плане есть успехи: защищаются кандидатские и докторские диссертации (Р.В. Воробьев. Онтология здоровья (2013), О.А. Рагимова. Социальное здоровье (2011)), выпускаются философские сборники («Философия здоровья», 2012) [1]. Нам принадлежит идея о закреплении за здоровьем статуса междисциплинарного феномена.

Здоровье человека является качественной характеристикой, складывающейся из набора количественных параметров: антропометрических (рост, вес, объем грудной клетки, геометрическая форма органов и тканей); физических (частота пульса, артериальное давление, температура тела); биохимических (содержание химических

элементов в организме, эритроцитов, лейкоцитов, гормонов и пр.); биологических (состав кишечной флоры, наличие вирусных и инфекционных болезней) и др.

Английское слово «health» («здоровье») происходит от англосаксонского слова «whole» – целый, невредимый, что является, по сути, семантическим определением здоровья. Попытки дать обобщающее определение «здоровья» берут свое начало в глубокой древности. Философ, врач, математик Пифагор считал, что здоровье – есть гармония, равновесие, а болезнь – нарушение гармонии. Нравственное здоровье есть стремление к добру. В настоящее время число определений понятия «здоровье» превышает три сотни и каждое из них отражает концепцию автора. Единого же мнения относительно данной дефиниции ни в отечественной, ни в зарубежной философии нет.

В научной литературе одновременно используют не только разные определения, но и различные подходы к их формулировке. Больше всего определений, рассматривающих здоровье человека как какой-то функциональный оптимум, как гармонию всех частей организма. Такой подход имеет исторические корни.

Ни в одном философском словаре или энциклопедии нельзя найти определение понятия «здоровье». В то же время по значимости слово «здоровье» и его смысловые вариации, несомненно, играет важнейшую роль для всего живого на Земле как фундамент всего его существования. Обозначенное противоречие и существенный пробел в философском информационном пространстве вероятно можно объяснить обоюдной неготовностью обеих сторон к взаимопроникновению, конструктивному сосуществованию и взаимодействию. В случае разрешения этого противоречия философия могла бы существенно усилить практическое влияние как на духовную, так и на физиологическую составляющие существования человеческого сообщества с неограниченной перспективой для обоюдного обогащения. Само же здоровье могло бы получить неопределимую методологическую поддержку теоретического аппарата философии, аккумулирующего в своих понятиях и законах опыт многих поколений мыслителей в самых различных областях творчества и жизнедеятельности. В частности здоровье могло бы с помощью философии получить общие ориентиры на пути к его достижению.

Дать общее определение понятию здоровья населения весьма сложно. Это понятие, с одной стороны, методологическое, философское, с другой – практическое, которое можно и следует использовать в повседневной деятельности медицинских работников.

Известный английский естествоиспытатель и философ XIX в. Т. Гексли в свое время считал, что благодаря значительному прогрессу медицинских исследований практически больше нет ни одного здорового человека. Патолог В.В. Пашутин более 100 лет тому утверждал

приблизительно то же самое: Идеальное здоровое состояние организма, то есть физиологическое, – считал он, – есть собственно фикция. Со времен Т. Гексли и В.В. Пашутина медицина сделала огромный шаг вперед, в том числе и в методах диагностики заболеваний, однако положение дел не изменилось в принципе. Помощь мог бы оказать общий гносеологический подход философии к решению проблемы здоровья в противовес и в дополнение к чисто эмпирическому пути, которым в настоящее время идет медицина. Особую роль общий подход мог бы сыграть в поисках путей профилактики болезней и обоснования так называемого здорового образа жизни, который мог бы достаточно интерпретирован и обоснован с помощью хорошо согласующихся с философским подходом таких общих теорий как синергетика и общая теория систем.

Еще раз подчеркнем, что проблема определения понятий есть всегда проблема гносеологическая, проблема философская. И хотя все исследователи признают, что первый, и главный аспект в понятии здоровья – методологический, все определения здоровья сводятся в основном, к перечислению существенных признаков и только.

Ряд определений здоровья, данных древними учеными, дополняется современными, которые собраны в работе П.И. Калью. Он рассмотрел около 80 разных формулировок сущности здоровья и отметил наиболее часто встречающиеся в них признаки: 1 – нормальная функция организма на всех уровнях его организации, нормальное течение физических и биохимических процессов, способствующих индивидуальному выживанию и воспроизводству; 2 – динамическое равновесие организма и его функций и факторов окружающей среды; 3 – способность к полноценному выполнению основных функций, участие в социальной деятельности и общественно-полезном труде.

Под понятием «здоровье» в настоящее время обычно понимается состояние организма, при котором все его системы, органы и элементы находятся в гармоническом взаимодействии, как внутри организма, так и в целом организма со своей средой.

Среди других подходов к определению понятия «здоровье» можно упомянуть понимание здоровья как отсутствие болезней, отличное самочувствие, энергичность, получение удовольствия и даже наслаждение от жизни. И, наконец, здоровье можно рассматривать как некоторую совокупность некоторых антропометрических, клинических, физиологических и биохимических показателей человеческого организма.

Несмотря на указанные сложности и при всем многообразии трактовок данного понятия можно выделить несколько доминирующих подходов, которые соответствуют той или иной концептуальной модели.

– Медицинская модель здоровья предполагает определение, которое содержит лишь медицинские признаки здоровья. Здоровьем при этом считается отсутствие болезней и их симптомов.

– Биомедицинская модель здоровья предполагает отсутствие у здорового человека органических нарушений и ощущений нездоровья. Подчеркивается значение биологической сущности в жизнедеятельности и здоровье.

– Биосоциальная модель здоровья включает рассмотрение биологических и социальных признаков при приоритетной роли социальных.

– Ценностно-социальная модель здоровья считает здоровье основополагающей ценностью, необходимой для удовлетворения материальных и духовных потребностей, участия во всех сферах жизни. Этой модели в наибольшей степени соответствует определение Всемирной организации здравоохранения, в котором здоровье характеризуется «состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав всякого человека без различия расы, религии, политических убеждений, экономического или социального положения. Данное определение имеет очень широкий характер и нередко критикуется в литературе, но, согласно комментариям профессора Д. Карстера, ВОЗ намеренно выбрала это определение. Оно характеризует идеальное состояние человека и является, таким образом, социальным ориентиром, к которому необходимо стремиться и обществу, и медицине, и каждому человеку.

Заметим, что в определении понятия здоровья в одном случае акцентируется внимание на его состоянии, в другом – здоровье рассматривается как динамический процесс, в третьем – причастность здоровья к какой-то одной категории не абсолютизируется. В этой связи наиболее приемлемым можно признать точку зрения В.П. Казначеева. Ученый считает, что здоровье индивида есть динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни.

В XX в. одной из характерных черт научного познания стало системное мышление. Большое влияние на становление системной теории оказали труды не только философов, но и психологов – Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева и др. Среди авторских точек зрения на идею системности в рассмотрении человека особой конструктивностью отличается позиция Б.Ф. Ломова, согласно которой человек – это сложная живая система, жизнедеятельность которой обеспечивается на разных уровнях функционирования – биологическом, психологическом и социальном. На каждом из них здоровье человека имеет особенности своего проявления. На биологическом уровне под здоровьем понимается динамическое

равновесие всех внутренних органов и их адекватное реагирование на влияние окружающей среды (У. Кэннон, А.А. Маркосян, Н.И. Пирогов, Г. Спенсер, А. Тхакер и др.). Представления о сущности здоровья на психологическом уровне пока еще далеки от желаемой ясности, однако на данном уровне вопросы здоровья так или иначе связаны с личностным контекстом рассмотрения, в рамках которого человек предстает как психическое целое (Б.В. Зейгарник, С.С. Корсаков, А.Ф. Лазурский, Б. Перэ, Л.Л. Рохлин и др.). Переход от психологического к социальному уровню довольно условен. По мнению Б.Ф. Ломова, психологические свойства личности вне системы общественных отношений, в которую эта личность включена, просто не существует. Иначе говоря, человек предстает на этом уровне, прежде всего как существо общественное и, соответственно, здесь на передний план выходят вопросы влияния социума на здоровье личности. Разумеется, на психическое здоровье оказывают влияние разнообразные социальные связи. При этом последствия воздействий могут иметь как негативный, так и позитивный характер. Только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальной системы.

Человеческий организм – сложнейшая система, состоящая из огромного числа образующих ее компонентов и форм связей между ними. В таких условиях вероятность отклонения от нормы в функционировании присущих организму механизмов различной природы вполне реальная. При этом эти отклонения могут носить преходящий характер либо протекать не столь интенсивно, чтобы можно было говорить о выраженном и опасном развитии болезнетворного процесса. За счет внутренних ресурсов, адаптационных и компенсаторных возможностей организма появляющиеся в нем патологические изменения могут не достигать критического значения, и потому не скажутся на его работоспособности. В таком случае принято говорить о практически здоровом человеке. Однако отсутствие объективных признаков нарушения здоровья еще не свидетельствует о безболезненном состоянии организма.

В связи с вышеуказанным возникает вопрос о целесообразности создания ряда определений здоровья: психического, физиологического, соматического, социального и т.п.

Особо необходимо остановиться на понятии «социальное здоровье», которое может быть определено как состояние благополучия, рассматриваемое через призму социальных отношений, систему социальных ценностей, этических, нравственных и правовых норм общественного устройства. Среди них главными являются: равные возможности, гарантия прав и защищенность, свобода и независимость личности. Социальное здоровье населения определяется степенью реализации социальных ценностей и может рассматриваться с объективных и субъективных позиций.

В современной социологической литературе есть несколько понятий, связанных с изучением здоровья, болезней, здравоохранения, медицины: «социология медицины», «социология здоровья», «медицинская социология», «социология в медицине».

В этой связи мы хотим предложить иной, отличающийся от принятых в литературе (системный, синергетический) подход к определению понятия здоровья – междисциплинарный. Мы убедились, что практически все исследователи настаивают на перечислении собственных, по их мнению, чрезвычайно значимых характеристик здоровья. Поэтому возникают определения здоровья в психологии, в медицине и в социологии. И действительно, возможно говорить о телесном здоровье, психологическом и психическом здоровье, и даже о социальном здоровье целого народа и поколений.

Предлагаемый нами междисциплинарный подход считается знаковым явлением XXI в. Именно здесь намечается истинный диалог естественнонаучной и гуманитарной культур. Прекрасной иллюстрацией междисциплинарности термина здоровье является возникновение специальности «социология медицины». Самое раннее упоминание термина «социология медицины» относится к концу XIX века. Одно из первых полных определений социологии медицины в отечественной науке мы встречаем в «Философской энциклопедии»: социология медицины – отрасль социологии, «изучающая социальные проблемы, связанные со здоровьем, болезнями и медицинским обслуживанием, с ролью здоровья и трудоспособности населения в социальном развитии» [2, с. 98].

В современном словаре по социологии подчеркнуто, что «медицинская социология охватывает множество различных тем таких, 1) как социологию лечащих процессов, 2) социологию болезни, поведением при болезни, и поведением, связанным с поиском помощи, 3) медицинские институты и организации, 4) социальные факторы болезни, 5) социальные факторы, влияющие на рождаемость и смертность, 6) социальные факторы, влияющие на спрос на медицинские услуги, 7) социальные взгляды врача и наука, 8) последствия разных систем здравоохранения, как частных, так и государственных, 9) международные образцы заболеваемости и здравоохранения» [3, с. 453-454].

Большинство определений предмета социологии медицины сходятся в том, что она являет собой анализ медицины. По мнению А. Титмонас, что «медицина как специфическое общественное явление»; А.В. Решетников выделяет «медицину как социальный институт, как подсистему социальной системы». В одной из первых работ по социологии медицины П. Петленко и Г.И. Царегородцев определяют ее предмет как образ жизни и здоровье, труд и здоровье, как социально-гигиенические проблемы, урбанизация и здоровье. Задача данной науки, по их мнению, – анализ взаимодействия медицины с обществом, с различными социальными институтами,

познание законов развития и функционирования теории здравоохранения. А.В. Сахно конкретизирует характер взаимодействия медицины и общества: 1) Воздействие общества на функционирование и развитие медицины; 2) Влияние медицины на общественные процессы.

Нередко также акцентируются проблемы здоровья населения, социальное здоровье. Социология медицины и в таком понимании практически не выходит из сферы медицины и здравоохранения. Здоровый индивид, не попадая в фокус внимания СМИ, интересен лишь как объект воздействия со стороны здравоохранения.

Близко по содержанию термину «социология медицины» понятие «медицинская социология», нередко относимая к медицине. А.М. Анохин утверждает, что медицинская социология занимается социологическими аспектами профилактики, лечения и социально-трудовой реабилитации больных. Она изучает влияние социальных факторов на здоровье, в том числе и психическое. По К.Н. Хабибуллину, медицинская социология должна изучать социальные факторы, которые приводят к заболеванию, определять характер влияния социальной структуры на индивида; она может дать прогноз индивидуального поведения, щадящего или ущемляющего здоровье.

На наш взгляд, значимых различий между «социологией медицины» и «медицинской социологией» нет. Пример с «социологией медицины» показывает, что только при наличии множества перекрестных направлений изучения здоровья только на междисциплинарном направлении можно подойти к самому общему философскому определению здоровья. По нашему мнению оно звучит так **здоровье – гармония духовного и телесного в человеке.**

Думаем, никто не будет спорить, что здоровье – это одна из наивысших ценностей человеческой жизни. Это главная компонента и составляющая счастья человека. Без сомнения, здоровье человека зависит от морального и духовного состояния человека, от его восприятия мира и его понимания своего места в нем.

Библиографический список

1. Философия здоровья. Саратов: Изд-во СГУ. 2012.
2. Философская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т.5. - 742 с.
3. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. М.: Экономика, 2004. - 620 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И АДАПТАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ У БОЛЬНЫХ ХРОНИЧЕСКИМИ ЛЕЙКОЗАМИ

А.И Хворостухина, М.М. Орлова

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: khvoralla@mail.ru, orlova-maria2010@mail.ru

Статья посвящена анализу понятий качества жизни и адаптационных стратегий. Авторы выявили эффективные адаптационные стратегии у больных с хроническими лейкозами и показали взаимосвязь с субъективным восприятием качества жизни.

Ключевые слова: качество жизни, адаптационные стратегии, пациенты.

STUDY OF THE QUALITY OF LIFE IN AND ADAPTATION STRATEGIES OF THE PATIENTS WITH CHRONIC LEUKEMIA

A.I. Khvorostukhina, M.M. Orlova

The article is devoted to the analysis of the quality of life and adaptation strategies. The authors found effective adaptation strategies of the patients with chronic leukemia and showed correlation with the subjective perception of the quality of life.

Key words: quality of life, adaptation strategies, patients.

Хронические заболевания относятся к числу факторов, которые способствуют стойкому снижению трудоспособности, потенциально приводят к инвалидизации. Рассмотрению процесса адаптации больных с хроническим заболеванием посвящено данное исследование.

Психологические проблемы человека с хроническим заболеванием находятся в настоящее время в центре внимания психологов, благодаря всё возрастающему количеству всевозможных болезней, характеризующихся хроническим течением. Одной из задач в данном случае является сохранение оптимального качества жизни хронического больного.

Целью нашего исследования являлось изучение адаптационных стратегий в ситуации болезни с витальной угрозой (на примере больных хроническими лейкозами).

Потребность изучения данной проблемы чрезвычайно высока и обусловлена следующими основными причинами:

1. Лечение злокачественных новообразований крови всегда сопряжено с длительной многомесячной госпитализацией и болезненным лечением. На фоне тяжелой болезни может возникнуть психологическая зависимость больного от лечебного учреждения, чувство ущербности гематологического пациента.

2. Гематологические больные крайне зависимы от социального, психологического и экономического состояния всей семьи, а семья, в свою очередь, испытывает внутренние потрясения и становится уязвимой для внешних воздействий.
3. У больных с онкологическим диагнозом возникают серьезные проблемы при поступлении в высшие учебные заведения, продолжении обучения, получении работы, создании семьи. Следует также учитывать жизненную ситуацию, которая существовала еще до постановки диагноза, либо развилась с течением заболевания (иногда семьи распадаются, появляются деструктивные явления, дорогостоящее лечение приводит семью к значительным материальным трудностям).

Состояние болезни с витальной угрозой создает для личности человека парадоксальную ситуацию, предъявляя повышенные требования к психическим возможностям, и, одновременно, повышенный риск для жизни. Специфичность объективных составляющих приводит к необходимости осознания себя с точки зрения физического здоровья больными с диагнозами заболеваний, представляющих угрозу для жизни.

Только лишь медицинское знание не позволяет в полной мере объяснить смысл социально-психологической ситуации болезни и адаптационных стратегий личности в этих ситуациях [1, с. 32]. Потенциал комплексного подхода позволяет рассмотреть стратегии социально-психологической адаптации хронического гематологического больного в клиничко-психологическом и социально-психологическом контекстах, а также проследить зависимость адаптационного процесса от клинических, психологических, социально-бытовых особенностей и индивидуальных характеристик личности.

Психическая адаптация рассматривается как процесс, который позволяет человеку устанавливать оптимальные отношения с окружающей средой и, вместе с тем, удовлетворять актуальные потребности личности, не нарушая адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками [2, с. 32]. Отмечается, что вероятность нарушения интеграции поведения, а значит и адаптационных расстройств зависят от дезинтеграции личности в цепочке: мотивационный уровень – эмоции – установки – отношения – ролевые структуры – Я-концепция. В результате теоретического анализа на основе экспериментальных данных он приходит к выводу, что тревожность является системообразующим фактором психологической (психической) дезадаптации личности.

К социально-психологическим теориям изучения адаптации относят: позитивное направление исследования социальной адаптации, согласно которому проблема адаптации разрабатывалась с позиции взаимодействия индивида и среды, как взаимно-определяющих условий формирования

личности [6, с. 123]; когнитивный подход, в котором процесс адаптации обеспечивается взаимосвязью социального окружения, познания и мотивации; положения об адаптации человека в экстремальных ситуациях и представления об адаптационном потенциале; изучения социальных представлений о здоровье и болезни [4, с. 5-15].

Эффективной социально-психологической адаптацией считается принятие индивидом своей социальной роли, адекватное восприятие человеком себя и своих социальных связей, использование адекватных адаптационных механизмов. Рассмотрение болезни как социально-психологической ситуации представляет возможность исследовать психологические составляющие здоровья и болезни в контексте социальных взаимодействий.

Проблемы психологической адаптации изучаются многими отечественными психологами [5, с. 3-9; 6, 40-43; 7, с. 125]. Адаптация, в отличие от простого приспособления, понимается сегодня как активное взаимодействие человека с социальной средой с целью достижения его оптимальных уровней по принципу гомеостаза и отличающегося относительной стабильностью.

В то же самое время представляется, что в психологии пока недостаточно изучены основные факторы, условия функционирования личности в особых ситуациях, одной из которых может быть наличие хронического заболевания с витальной угрозой. Исследования личности больных хроническими заболеваниями помогут разработать конкретные адресные программы коррекции и развития личности с учетом общих закономерностей психического развития и индивидуальных особенностей хронических больных, позволят определить меры по оказанию своевременного эффективного воздействия на процесс адаптации к заболеванию, по предупреждению негативных личностных новообразований.

Адаптационный процесс можно рассматривать на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма, здоровья, но ведущая роль в этом ряду принадлежит психической адаптации.

Особенности адаптации к хроническим заболеваниям связаны с Я-концепцией, локусом контроля, эмпатией, условиями среды. Особую роль играет общая активность хронических больных. Среди тех, которые ведут рациональный образ жизни, сохраняют высокую физическую и особенно, социальную активность, уровень адаптации на много выше, чем среди ведущих пассивный образ жизни.

Выделяются следующие способы адаптации к хроническим заболеваниям:

- разрешение проблем;
- поиск поддержки;
- избегание.

Процессы адаптации являются частью эмоциональной реакции. От них зависит сохранение эмоционального равновесия. Они направлены на уменьшение, устранение или удаление действующего стрессора.

Защитный процесс адаптации имеет целью избавить индивида от рассогласованности побуждений и амбивалентности чувств, предохранить его от осознания нежелательных или болезненных эмоций, а главное – устранить тревогу и напряженность.

Для больного человека наиболее значимыми представляются ситуации, имеющие отношение к его заболеванию, его возникновению, течению и исходу. При болезни круг остальных значимых переживаний резко сужается. На полюсе «здоровье» для человека важны совсем другие ситуации, в первую очередь связанные с социальным, профессиональным статусом.

Значение вариантов адаптации больных с хроническими заболеваниями необходимо для выработки тактики индивидуального психотерапевтического вмешательства у конкретного пациента, подбора его наиболее оптимальных индивидуальных вариантов.

Также одной из задач нашего исследования было изучение влияния адаптационных стратегий на субъективное восприятие качества жизни гематологических больных. Интерес исследователей к понятию качества жизни продиктован, прежде всего, возможностью исследовать интегральную характеристику жизнедеятельности и социума.

Л.А. Фиглин [8, с. 48] выделяет две концепции категорий качества жизни: «индивидуалистическую» и «трансцендентальную», в зависимости от степени успешности осуществления своих желаний и реализации функций субъекта в широком социальном смысле.

Всемирная организация здравоохранения определяет термин «качество жизни» как восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых он живет, в соответствии с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого индивидуума.

Термин «качество жизни» в 1947 году ввел американский врач D. Karnofsky, предложив описание влияния рака на пациента с помощью нефизиологических методов описания. Изначально качество жизни оценивали у онкологических больных для выработки оптимальной лечебной тактики.

Качество жизни определяют как интегральную характеристику физического, психического и социального функционирования человека, основанную на его субъективном восприятии.

У концепции качества жизни можно выделить два аспекта. Во-первых, при его оценке принимаются во внимание разные сферы жизни пациента, как напрямую связанные с состоянием здоровья, так и зависящие от состояния здоровья косвенно. При оценке качества жизни пациента учитывают физическую, психологическую, социальную, экономическую, духовные стороны его жизни. Во-вторых, оценка основывается в первую очередь на мнении самого больного, его субъективном восприятии качества жизни по тем или иным аспектам.

Таким образом, оценка качества жизни может рассматриваться интегральным восприятием собственной жизни в параметрах благополучия, удовлетворенности или неблагополучия и неудовлетворенности. Критериями благополучия выступают социальные и физические составляющие жизнедеятельности, рассматриваемые как с объективной, так и с субъективной точки зрения. В этом отношении понятие качество жизни имеет сходство с понятием социально психологической ситуации.

Качество жизни как психологический феномен реализует субъектность и субъективность внутреннего мира человека и связан как с прошлым опытом, так и с целями и ценностями.

В исследованиях В.А. Ананьева [9, с. 245], были выделены характеристики эмоционального благополучия человека: адекватная самооценка и уважение собственной личности, способность адаптироваться к меняющимся условиям, способность эффективно удовлетворять свои потребности, уверенность человека в том, что он сам в значительной мере управляет своей жизнью, относительная независимость, способность человека активно преодолевать жизненные разочарования, способность заботиться о других людях, способность доверять и чувство принадлежности ко всему сообществу людей, способность творить [4, с. 384]. Качество жизни, как интегральное отношение личности, является ценностным переживанием, связанным с жизненной ситуацией и самоотношением, имеющим смыслообразующую функцию и определяющим цели развития и жизнедеятельности субъекта.

Материал и методы

Для реализации поставленных в настоящей работе задач нами протестировано 30 пациентов с хроническими лейкозами (18 женщин и 12 мужчин), находившихся на лечении в Клинике гематологии и профпатологии СГМУ им. В.И. Разумовского в период с 2014 по 2015 год. Критериями включения в протокол исследования являлись: больные хроническими лейкозами мужского и женского пола от 18 до 68 лет, получение информированного согласия. Контрольную группу составили 30 практически здоровых взрослых, сопоставимых по полу и возрасту.

Была разработана специальная анкета, которая содержала помимо общей части вопросов, четыре теста: методика исследования

самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, «Исследование жизненного стиля» Келлермана-Плутчика-Конте, «Исследование копинг-стратегий» Р. Лазаруса, опросник оценки качества жизни Р. Эллиота.

Статистическая обработка результатов исследований проводилась с помощью пакета прикладных программ «STATISTIKA 5.0». Достоверность различий между группами выявлялась с помощью Т-критерия Стьюдента, а также использован метод корреляционного анализа Пирсона. Корреляционные зависимости рассматривались со степенью значимости 0,05.

Поскольку, одним из стратегических ресурсов личности являются представления о себе (образ-Я) и его эмоциональные характеристики, для решения задач исследования мы использовали методику исследования самоотношения Столина-Пантилеева.

В результате проведения сравнения среди двух групп были получены результаты по основным шкалам. Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий в группах, проведенный с помощью Т-критерия Стьюдента, выявляет достоверные различия ($p < 0,01$) показателей по шкалам «конфронтационный копинг», «бегство-избегание», «положительная переоценка». При сравнении субъективного восприятия качества жизни были получены достоверные различия ($p < 0,01$) между двумя группами.

В группе больных хроническими лейкозами между субъективным восприятием качества жизни установлены статистически достоверные положительные корреляции с факторами самоуважение ($r = +0,59$; $p < 0,05$) и аутосимпатия ($r = +0,37$; $p < 0,05$) методики исследования самоуважения, а также умеренную положительную связь ($r = +0,37$; $p < 0,05$) со шкалой положительная переоценка по копинг-тесту.

Сравнение выраженности показателей копинг-стратегий и субъективного восприятия качества жизни в двух группах показывают достоверные различия, что свидетельствует о том, что пациенты с хроническими миелолейкозами оценивают ниже свое качество жизни, чем здоровые люди и используют различные стратегии, помогающие им изменить отношение к ситуации болезни с витальной угрозой и адаптироваться.

Заключение

В ходе работы мы пришли к пониманию того, что адаптация представляет собой комплексную реакцию на изменение ситуации. Решение задач адаптации затрагивает практически все компоненты личности, и изменения, происходящие в личности, можно отследить, по крайней мере, на трёх уровнях: эмоциональном, когнитивном и поведенческом (динамика общего эмоционального состояния, степени информированности о ситуации и характера активности, направленной на её преобразование).

Также данные исследования свидетельствуют о взаимосвязи адаптационных стратегий и качества жизни в ситуации болезни с витальной угрозой. Чем выше показатели самоуважения и аутосимпатии, а также способность к положительной переоценке ситуации болезни, тем выше воспринимают пациенты с хроническими лейкозами свое качество жизни, что важно учитывать при оказании комплекса лечебно-профилактических мероприятий.

Библиографический список

1. Орлова М.М. Субъектно-социальный подход к исследованию здоровья. Саратов: СГУ, 2014. 220 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения // Психол. журн. 2005. Т. 26. №5. С. 5-15.
5. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журн. 1994. №1. С. 3-9.
6. Василюк Ф.Е. Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998. №6. С. 40-43.
7. Тхостов А.Ш. Психологический анализ изменений личности при некоторых онкологических заболеваниях: дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 215 с.
8. Фиглин Л.А. Социальное управление и развитие на основе качества: дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 2003. 412 с.
9. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ НАЛИЧИЯ ХРОНИЧЕСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ В СЕМЬЕ НА САМООТНОШЕНИЕ И АДАПТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ

О.С. Шелудько

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: olga_sheludko_@mail.ru

Статья посвящена изучению влияния ситуации здоровья и болезни на адаптацию подростков, с учетом наличия или отсутствия хронических заболеваний в семье (на примере здоровых подростков и подростков больных сахарным диабетом). Подчеркивается, что семейный опыт наличия больного хроническим соматическим заболеванием влияет на самосознание подростка тем, что повышает страх перед возможной или существующей болезнью. Ситуация собственной болезни препятствует эмансипации, что инфантилизирует подростка, создавая проблемы с приобретением новых социальных ролей. Отношения родителей и подростка в ситуации здоровья –

этот ресурс развития и ориентации на достижения, в ситуации болезни – это ресурс безопасности. В статье делается вывод о специфичности формирования адаптационных стратегий подростка, условиями которой являются наличие ситуации болезни и семейного опыта болезни (при наличии члена семьи больного хроническим соматическим заболеванием).

Ключевые слова: подросток, ситуация болезни, самоотношение, адаптационные стратегии, наличие хронических заболеваний в семье.

THE IMPACT OF HAVING A CHRONIC MEDICAL ILLNESS IN THE FAMILY ON THE SELF-EVALUATION AND ADAPTATION STRATEGIES FOR ADOLESCENTS

O.S. Sheludko

The article is devoted to the study of the impact of the situation of health and disease adaptation of adolescents, taking into account the presence or absence of chronic diseases in the family (for example, healthy adolescents and adolescents with diabetes mellitus). It is emphasized that the family experience of the presence of the patient with chronic somatic disease affects the identity of the teenager, which increases the fear of possible or existing disease. Situation own illness prevents the emancipation that infantilized teenager, creating problems with the acquisition of new social roles. The attitude of parents and adolescents in a situation of health is a resource for the development and orientation to achieve, in the situation of the disease is a resource security. In the article the conclusion of the specificity of the formation of adaptation strategies teenager, the terms of which are the availability situation of the disease and family experience of illness (in the presence of a family member of a patient of chronic somatic disease).

Key words: teen, the situation of illness, self-attitude, adaptation strategies, the presence of chronic diseases in the family.

Изучение формирования личности человека всегда было и остается одной из наиболее актуальных проблем психологической науки. Особенно интересен подростковый период.

В русле субъектного подхода важным инструментом становления личности служит самосознание, частью структуры, которого выступает жизненная стратегия субъекта [1].

Сущность самосознания составляет направленность человека на познание своих физических, психологических и душевных возможностей, своего места среди окружающих людей. Результатом самопознания является формирование системы, определяющей отношение индивида к себе и другим людям.

Многие авторы утверждают, что критическим возрастом в формировании самоотношения выступает подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.).

Формирование самоотношения обусловлено тем, что система оценочных суждений подростка в свой адрес и в адрес «других» складывается главным образом, через отношение к нему родителей.

Подросток, с одной стороны, стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, с другой стороны, его притязания зависят от объективных условий (здоровья, социального положения, материального благосостояния семьи, уровня образования родителей и т.п.).

Хроническое заболевание, как отмечает Д.Н. Исаев (2000), может отрицательно повлиять на всю жизненную стратегию и самоотношение больного. [2] Хроническое течение эндокринного заболевания значительно изменяет всю жизненную ситуацию больного и может привести к изменениям его личности. Изменения свойств личности, обусловленные хроническим психологическим стрессом, вызваны осознанием своего тяжелого заболевания. Внутренняя картина болезни у подростков, страдающих диабетом, характеризуется изменениями структуры самооценки, приводящими к формированию «комплекса отличия» от здоровых детей [3].

Тяжелое заболевание, в свою очередь, сказывается на психической и социальной адаптации больных [4], на всей системе их взаимоотношений [5].

Подростки, со свойственной этому возрасту особой чувствительностью, являются наиболее незащищенными, уязвимыми, одинокими и психологически беспомощными перед жизненными трудностями, что обостряет действие стрессовых ситуаций. Как вариант трудной жизненной ситуации можно рассматривать и болезнь. Это будет предполагать анализ ее с точки зрения как понятия телесность, так и социально-психологических механизмов и адаптационных стратегий.

В последнее время в контексте трудных жизненных ситуаций, связанных со здоровьем ее членов, рассматривается семья как источник проблем, и как ресурс их разрешения. Применение субъектно-социального подхода к изучению адаптации привело к необходимости совместить в нашем исследовании рассмотрение подростка в ситуации хронического заболевания и подростка как носителя опыта наличия в семье родственника с хроническим соматическим заболеванием.

Перечисленные обстоятельства и определили актуальность нашего исследования, цель которого – изучение влияния ситуации здоровья и болезни на адаптацию подростков, с учетом наличия или отсутствия хронических заболеваний в семье (на примере здоровых подростков и подростков больных сахарным диабетом).

Мы предположили специфичность формирования адаптационных стратегий подростка в зависимости от ситуации здоровья и болезни (на примере больных сахарным диабетом), а также в зависимости от

семейного опыта болезни (наличие в семье родственника больного хроническим соматическим заболеванием).

Комплексное исследование проводилось на школьниках, студентах в возрасте от 14 до 17 лет, на базе Областной детской клинической больницы, медицинского колледжа СГМУ, Железнодорожного техникума. Общий объем выборки – 90 чел., из них 34 подростка, страдающие сахарным диабетом (15 – с наличием хронич-х заболеваний в семье, 19 – нет), 56 здоровых подростков (21 – с наличием хронических заболеваний в семье, 35 – нет).

Методы эмпирического исследования - наблюдение, анкетирование, направленное на исследование представлений о здоровом и больном человеке, методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеев (МИС), тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), опросник Плутчика Келлермана Конте (методика Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI), копинг-тест Лазаруса, адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 г., детско-родительские отношения глазами подростка – ДРОП (О.А. Карabanова, П.В. Трояновская), ретроспективная оценка ситуации здоровья и болезни. (Орлова М.М), методика «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич, методика «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бука.

Надежность и достоверность научных результатов и выводов исследования обеспечивается методологической и теоретической обоснованностью работы; использованием системы методов, адекватных сущности изучаемых явлений, цели и задачам исследования; эмпирической проверкой гипотез; количественным (с применением методов математической статистики – корреляционного анализа Пирсона, t-критерия Стьюдента) и качественным анализом эмпирического материала.

При исследовании представлений подростков о больном человеке, мы получили следующие результаты (рис. 1).

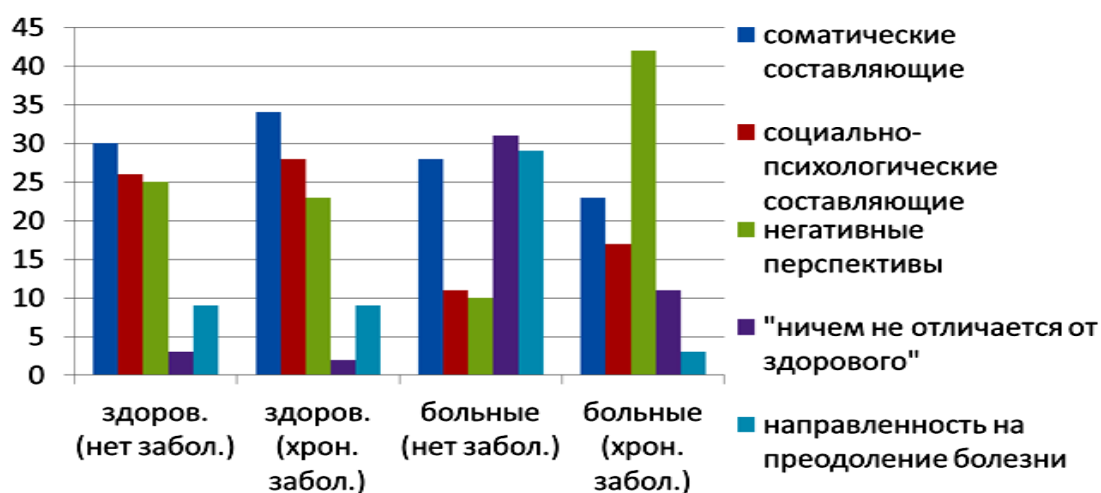


Рис. 1. Соотношение наиболее выраженных составляющих по среднему баллу значений в структуре представлений о больном человеке

Ситуация болезни и опыт связанный с наличием больного в семье трансформируют как само представление о больном, так и его связь с личностью и являются значимыми факторами внутренней картины здоровья и болезни.

Для здоровых подростков проблемы больного человека не являются актуальной смысловой сферой. Опыт отношения к болезни, связанный с наличием больного родственника у здоровых подростков влияет на то, что соматическое страдание становится более акцентированным в представлении о больном человеке, способствует у подростка процессу идентификации с больным, что предполагает значимость помощи окружающих и страха перед последствиями болезни, который рассматривается как утрата контроля над ситуацией.

В группе больных подростков с отсутствием больного родственника преобладает мнение о том, что больной человек ничем не отличается от здорового, которое говорит о защите своих позиций в роли здорового человека.

Опыт болезни родственников актуализируется в ситуации собственной болезни – больные подростки, имеющие родственника с хроническим соматическим заболеванием, демонстрируют более реальное представление о проблемах больного, более глубокое осознание ситуации болезни (значимыми являются проблемы связанные с их будущим), с большей готовностью адаптируются к ситуации болезни, испытывая чувство вины за происходящее. Снижается активность в преодолении болезни, по-видимому, за счет более быстрой идентификации себя с больным. Наличие больного родственника демобилизует подростка в ситуации болезни, подчеркивая будущие социальные ограничения.

При исследовании ретроспективной оценки переживания здоровья и болезни, мы получили следующую картину (рис. 2).

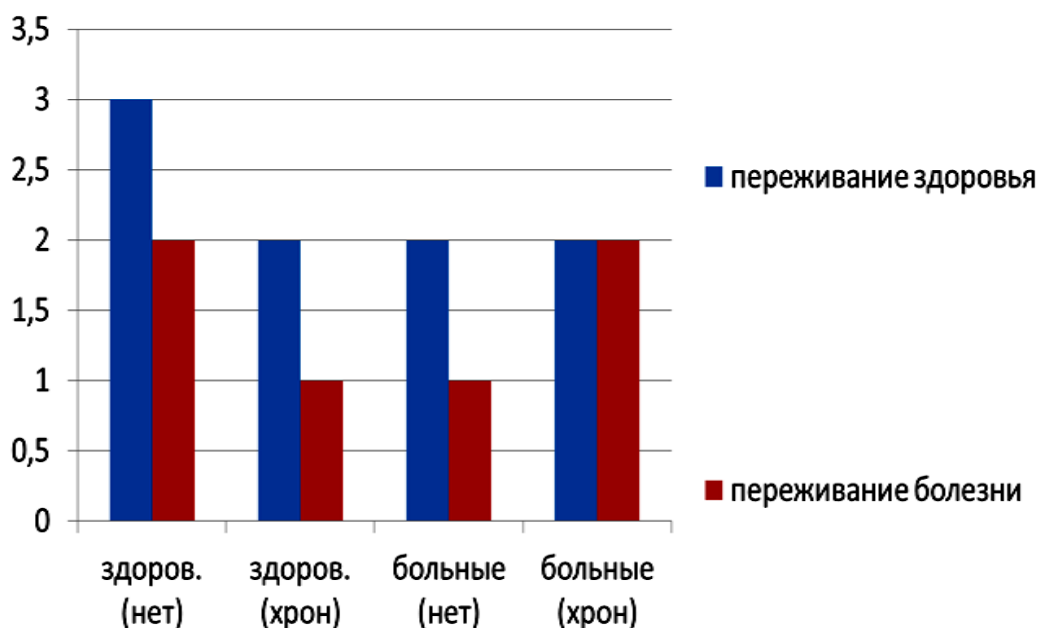


Рис. 2. Соотношение наиболее выраженных составляющих ретроспективной оценки ситуации здоровья и болезни по среднему баллу значений

Отношение к здоровью трансформируется в зависимости от того, в какой ситуации, здоровья или болезни находится подросток. Отсутствие опыта ситуаций хронической болезней, в том числе и в семье, свидетельствует об актуальности этих переживаний как фактора, связанного с самоопределением. Здоровье является одним из важных условий успешного развития и жизни.

Наличие в семье родственников больных хроническими соматическими заболеваниями является отягчающим фактором повышающим страх болезни.

Для групп здоровых подростков переживание здоровья и болезни являются своеобразными полярностями, предполагающими, что я здоровый, это я принимаемый как самим собой, так и авторитетными другими, а я больной, это не принимаемый Я.

Значимость отношений родителей и подростка в ситуации здоровья и в ситуации болезни имеет различный смысл. В ситуации здоровья – это ресурс развития и ориентации на достижения, в ситуации болезни – это ресурс безопасности.

При исследовании, структуры идентичности подростков, мы получили следующее (рис. 3). Для здоровых подростков, характерна мансипация и самоопределение, при этом, для подростков, не имеющих родственников с хроническими заболеваниями, такая направленность идентичности не связана с переживаниями болезни. Болезнь, как трудная жизненная ситуация, решается достаточно пассивно, за счет надежд, мечтательности.

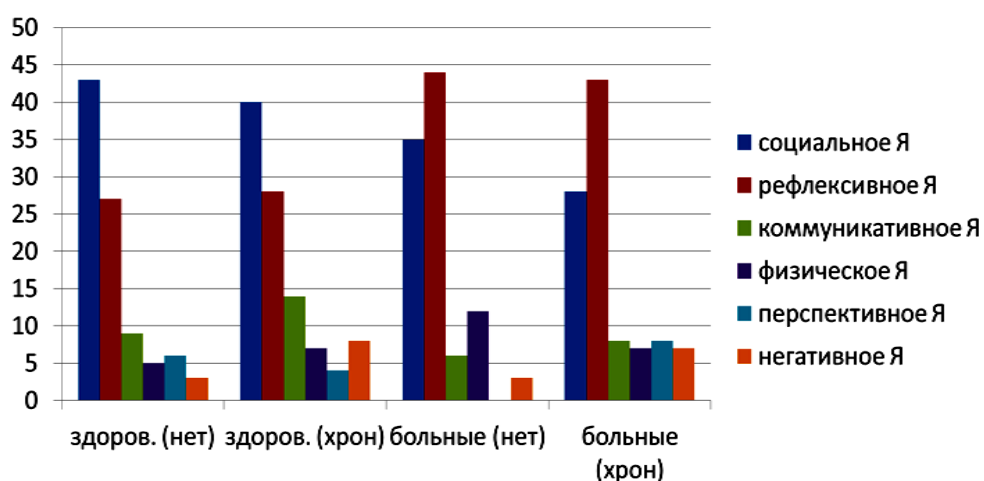


Рис. 3. Соотношение наиболее выраженных составляющих идентичности по среднему баллу значений во всех группах испытуемых

Ситуация собственной болезни способствует смене идентификации с социальных ролей на личностные особенности (рефлексивное Я). Так, для больных подростков общим является опора на личностную идентичность и уход от социальных ролей, но на саму болезнь они реагируют по-разному.

Больные подростки, в семье которых нет родственников с хроническими заболеваниями реагируют на болезнь более остро, так как физическое Я становится более актуальным. Больные подростки, в семье которых есть больные родственники, реагируют на болезнь с большим чувством вины, но менее остро, то есть с большей готовностью.

Наличие в семье родственника с хроническим заболеванием и у здоровых и у больных подростков повышает значимость негативного самоописания.

У здоровых подростков, имеющих родственников с хроническими заболеваниями критичность в свой адрес, по-видимому, фиксируется на собственной личности и страхе болезни, что вытесняет проблемы больного человека.

Для больных подростков, не имеющих родственников с хроническими заболеваниями, болезнь как трудная жизненная ситуация заставляет искать ресурсы в себе и доверительных отношениях с родителями.

Больные подростки, в семье которых есть родственники с хроническими заболеваниями, видимо, не уверены в собственной ресурсности, снижение которой возможно за счет ее снижения в семье. Они повышают оценку собственного Я через социальное одобрение, общение с другими людьми, именно в ситуации болезни это становится наиболее актуальным.

При исследовании обобщенных факторов самоотношения подростков, мы получили следующее (рис. 4).

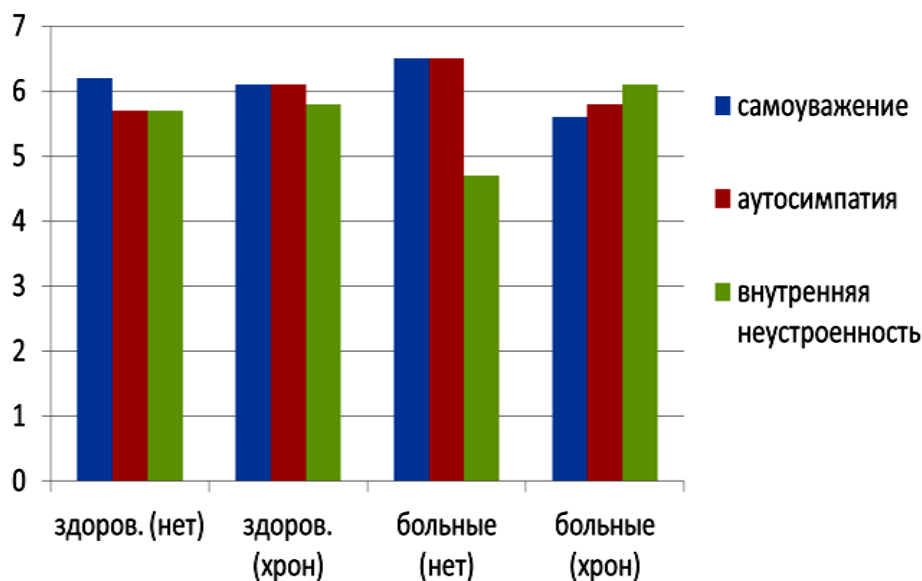


Рис. 4. Соотношение показателей обобщенных факторов самооотношения

«Условиями» самоуважения и аутосимпатии у подростков является любовь, принятие матери.

При этом для здоровых подростков, характерным является повышение ценности здоровья как основы позитивного самооотношения. Ресурс для того, чтобы справиться с ситуацией болезни подростки, не имеющие родственников с хроническими заболеваниями, находят в себе. Больные подростки, в семье которых есть такие родственники, склонны к усилению психологических защит, по-видимому, связанных со страхом перед будущими проблемами и к ослаблению преодоления болезни и опоры на себя.

Можно сказать, что у здоровых подростков опыт наличия в семье больного хроническим соматическим заболеванием повышает ценность здоровья для формирования позитивного самооотношения, то есть обуславливает отношение к себе принадлежностью к здоровым людям, а в ситуации болезни снижает активность в ее преодолении, по-видимому, за счет более быстрой идентификации себя с больным.

При исследовании репертуара механизмов психологической защиты мы не обнаружили существенных различий. Обобщение данных корреляционного анализа свидетельствует о том, что связь психологических защит с другими механизмами личности подчеркивает их специфичность в отношении, как источника страха, так и поиска ресурсов.

В группах здоровых подростков, не имеющих опыта болезни в семье, психологические защиты активизируются недостаточностью ресурсов, связанных с опорой на отношение отца, при наличии такого опыта, ситуация болезни может стать источником страха перед жизнью и чувством беспомощности.

В группе подростков, имеющих хроническое заболевание и не имеющих опыта болезни в контексте семьи, фиксированы на соматическом состоянии и ищут опору в материнском отношении, а имеющие семейный опыт болезни фиксированы на страхе перед последствиями болезни и чувстве вины, что требует защиты позитивного самоотношения.

Различий между группами испытуемых в репертуаре копинг-стратегий не выявлено.

Заключение

Проведенное нами исследование может иметь как теоретическую, так и практическую ценность, связанную с разработкой профилактических и реабилитационных программ.

Мы показали, что семейный опыт наличия больного хроническим соматическим заболеванием влияет на самосознание подростка тем, что повышает страх перед возможной или существующей болезнью. У здоровых подростков – это страх заболеть, а у больных подростков – это страх предполагаемых социальных ограничений, который снижает возможности преодоления.

Ситуация собственной болезни препятствует эмансипации, что инфантилизирует подростка, создавая проблемы с приобретением новых социальных ролей, это можно рассматривать частью синдрома госпитализма.

Отношения родителей и подростка в ситуации здоровья – это ресурс развития и ориентации на достижения, в ситуации болезни – это ресурс безопасности.

В целом, наша гипотеза подтвердилась, наличие ситуации болезни и семейного опыта болезни (при наличии члена семьи больного хроническим соматическим заболеванием) являются условиями специфичности формирования адаптационных стратегий подростка.

Результаты исследования позволяют уточнить и расширить научно-теоретические представления о личностных особенностях подростков, больных сахарным диабетом, что может быть использовано в системе оказания психологической помощи подросткам с этим и их родителям. Так как ситуация собственной болезни и семейный опыт наличия больного хроническим соматическим заболеванием формирует трудности эмансипации и более выраженную связь с семьей, то оказание психологической помощи подросткам предполагает семейную терапию и работу, направленную на повышение зрелости личности, формирование идентичности подростков. В рамках профилактических программ при работе со здоровыми подростками необходимо обращать внимание на семьи, в которых есть больные хроническим соматическим заболеванием, учитывая возможность наличия нерешенных проблем, которые могут отягощать развитие личности подростка.

Библиографический список

1. Орлова М.М. Субъектно-социальный подход к исследованию здоровья. Саратов, 2014. 220 с.
2. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста. СПб.: Речь, 2000.
3. Зелинский С.М. Представление о своей болезни у детей, страдающих сахарным диабетом // Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. Л., 1990. С. 55-59.
4. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М.: Наука, 1976. 272 с.
5. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980.

РАЗДЕЛ 6. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

УДК 373,378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДОМ

В.В. Бетурлакин

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Россия*
E-mail: val-bet@yandex.ru

В статье рассматривается система формального образования и возможности ее влияния на индивида. Анализируется роль школ и высших учебных заведений в процессе социализации личности, но основой для исследования являются не столько психологические, сколько социологические аспекты. Отмечается, значимость образовательной системы как поведенческого регулятора, что можно и нужно использовать в государственных интересах.

Ключевые слова: институт образования, управление, социализация, контроль.

THE EDUCATIONAL SYSTEM AS AN INDIVIDUAL MANAGEMENT TOOL

V.V. Beturlakin

The article considers the formal education system and its impact on an individual. The role of schools and higher educational institutions in the process of socialization is analyzed, but the basis for the research is not so much as psychological but sociological aspects. The importance of the education system as a behavioral controller is noted and also the fact that it can and should be used in the public interest.

Key words: Institute of education, management, socialization, control.

Образование как социальный институт присутствует в каждом обществе на любой стадии его развития, причем значимость его неоспорима. В подавляющем большинстве развитых стран человек, не прошедший базовые этапы формального образования, является «гражданином-изгоем», который не сможет даже реализовать права на достойный труд, не имея формальных атрибутов (аттестата, диплома), составляющих важный элемент профессии. Государство ставит человека в условия, буквально «загоняющие» его в школы, вузы и учреждения дополнительного образования – можно предположить, что деятельность такого рода должна иметь не только явные, но и латентные функции.

Базовым институтом формального образования, с которым сталкивается любой индивид, можно считать школу. Школа выступает для формирующейся личности, в первую очередь, как посредник между семьей и окружающим миром. Отличительной особенностью от прежних, семейных, отношений является то, что человек в школе лишается уникального статуса, становится одним из многих и получает не универсальный человеческий опыт, а опыт, свойственный исключительно данному сообществу [1, с. 194-145]. Развивая эту мысль, можно сказать, что данная первичная социализация подготавливает индивида к двойной роли: действовать в коллективе, будучи членом сообщества/группы и приучаться к автономности, готовясь завоевать себе некое место под солнцем в будущем. Соответственно, при этом школа не просто транслирует опыт, а выступает регулятором поведения, закладывая в человека параметры базовых социальных ценностей, помещая его в систему искусственных показателей. При этом некоторые исследователи обозначают школьное образование и «как социализирующий институт и как социальную практику» [2].

В результате каждый индивид с детства получает набор условных «маркеров», с которыми вынужден постоянно сверяться (или сталкиваться с тем, что по ним его оценивают другие). Используя терминологию Петера Л. Бергера и Бриджит Бергер, можно сказать, что образование как социальный институт выступает инструментом подавления, причем подавления систематического [1, с. 197-198], декларирующего социальное поведение человека. Определяя критерии успеха и неудачи, соответствия системе и девиации, государство (посредством института образования) может осуществлять (а в некоторых странах и осуществляет) манипулирование поведением человека, формируя из него гражданина желаемого типа. Наиболее ярким примером может служить культурное воспитание в Советском Союзе (в частности, учащиеся получали четкое представление о том, какое поведение ожидаемое и какое осуждаемое) или патриотическое (с четким разделением «мы» и «они»). Разумеется, подобная дифференциация поведенческих моделей не характерна исключительно для одной страны и присутствует практически повсеместно, но не всегда является ярко выраженной. Не имеет смысла дискутировать, хорошо это или плохо – уместнее изучить это явление как социальный факт и определить, как его можно использовать (следует отметить, что и во всех нижеследующих разделах применяется безоценочный подход, направленный исключительно на констатацию явлений). Достаточно только отметить, что чем прозрачнее и точнее критерии «нормы», тем проще осуществлять контроль за социумом; в случае же неясных параметров, «норма» становится некой условностью, которую сложнее отследить и легче проигнорировать.

Не секрет, что воспитательная функция образования (особенно школьного) практически всегда и везде подконтрольна государству – следовательно, это тот ресурс влияния, который просто необходимо использовать в своих интересах, как бы цинично это не звучало. Н. Смелзер прямо отмечал, что «школы предназначены для того, чтобы приобщить детей к ценностям, господствующим в обществе, но одновременно они становятся также средством социального контроля» [3, с. 428] и подводил к тому, что образование относится к институтам, способствующих поддержанию стабильности общества [3, с. 429].

Управляя же становлением индивида, можно перейти и на уровень управления индивидом, а упускать такую возможность из сферы ведения государства как минимум недальновидно. И дело здесь не только в процессе воспитания, вопросах культуры, морали или патриотизма – психологические аспекты, конечно, важны и игнорировать их нельзя (это наглядно демонстрирует опыт некоторых сопредельных стран), но есть еще и ресурсный аспект. Люди для государства представляют некий капитал (об этом подробно писали Т. Шульц, Г. Беккер, Б. Кикер), посредством которого можно, в частности, определить экономический эффект от образования и здравоохранения, а также продемонстрировать могущество нации. Следовательно, формирование моральной и профессиональной составляющей всех граждан представляется задачей государственной важности, имеющей стратегическое значение.

Дополнительное развитие в плане образования учащиеся получают в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Даже когда школа, как некая «буферная зона» остается позади, те, кто не видит своего дальнейшего функционирования на рынке труда без конкретной специальности, продолжают оставаться в поле зрения образовательной системы. За границей, например, активно продвигается концепция непрерывного образования (или «образования на протяжении всей жизни» – *lifelong learning*), следуя которой люди вынуждены систематически возобновлять обучение, чтобы не потерять конкурентоспособность на рынке труда [см. 4, с. 56]. Безусловно, гарантия востребованности – это стимул для дальнейшего развития и саморазвития (а государство, как уже отмечалось, имеет от этого свои выгоды), но применительно к специфике нашей страны необходимо внести ряд примечаний.

Во-первых, высшее образование в России не дает гарантии занятости, а взаимосвязь уровня образования и доходов, о которой говорит теория человеческого капитала и пытается представить Росстат [5], представляется спорной и неоднозначной. По крайней мере, несколько лет назад отечественные ученые убедительно доказали, что «российская специфика формирования доходов позволяет предполагать взаимосвязь уровня образования и доходов в пределах отдельных отраслей, но не в экономике в целом» [6].

Во-вторых, в нашей стране слабо выражена мотивация абитуриентов к конкретной профессиональной деятельности: даже если они и хотят получить определенную специальность (а не просто абстрактное «высшее образование» по принципу «чтобы было»), то представляют ее недостаточно хорошо или прикладывают недостаточно усилий для получения работы в дальнейшем. Например, как показал всероссийский интернет-опрос студентов 2011 года, большинство выпускников вузов (85%) еще не определились с местом работы и не представляют, чем будут заниматься [7]. А ведь это подрастающее поколение представляет собой часть экономически активного населения, потенциал которого следует грамотно использовать, ответственно подходя к распределению рабочих мест.

В-третьих, в России нет глобального системного подхода к высшему образованию в целом для его эффективного использования. В идеале высшее учебное заведение должно работать над удовлетворением потребностей страны в специалистах конкретного профиля, но уже более пятнадцати лет вузы России ориентируются на потребности конкретных граждан в высшем образовании. Образование, которое не все выпускники будут применять на практике, притом, что их дальнейшую трудовую деятельность отследить весьма проблематично. Попытки вузов собрать информацию о трудоустройстве выпускников осложняются, в частности, нестабильными местами работы у ряда молодых специалистов и принципом добровольности предоставления бывшими студентами подобной информации. Практика некоторых вузов требовать с выпускников справку о трудоустройстве в конкретную организацию (без которой, якобы, не дадут диплом) не имеет под собой законных оснований, и также не может являться источником достоверной статистической информации.

В итоге складывается ситуация, что рынок образовательных услуг слабо коррелирует с реальным рынком труда, а государство несет экономические потери, обеспечивая, в частности, бюджетными местами лиц, которые могут и не работать по профессии в дальнейшем.

В-четвертых, вопросы качества отечественного образования остаются актуальной, многогранной и неоднозначной темой. Случаи, когда человек не может подтвердить свой аттестат или диплом знаниями, нередки, но в рамках именно этой статьи данный аспект не играет никакой роли, так что останавливаться на нем не имеет смысла.

Таким образом, можно подойти к следующему: использовать сферу образования исключительно для трансляции знаний от поколения к поколению, осуществляя исключительно ее явную функцию, непродуктивно, поскольку она предлагает гораздо больше возможностей. Образовательная система как социальный институт представляет собой мощный ресурс поведенческой регуляции. За счет нее можно

социализировать среднестатистического индивида, ориентировать на определенные цели-ценности, применять различные управленческие методы и технологии с целью формирования полноценного члена общества, отвечающего основным критериям этого общества, моделировать желаемого, экономически полезного гражданина. Реализация вышеописанных возможностей затруднена объективными обстоятельствами:

1. Единая структура целей и ценностей возможна, как представляется, только в случае задекларированной официальной мировоззренческой концепции (идеологии).

2. Без наличия четко фиксируемых переменных, задаваемых ценностными установками, становится диффузным желаемый конечный результат и нарушается реализация функции контроля над процессом социализации.

3. Нереализуемая (плохо реализуемая) образовательными учреждениями воспитательная функция приводит к снижению общего культурного уровня населения.

4. Снижение престижа высшего образования на фоне сложной социально-экономической ситуации в стране, неоднозначная взаимосвязь между уровнем образования и уровнем дохода, может снизить мотивацию к освоению реально нужных стране профессий и привести к изучению невостребованных, но «модных» специальностей.

Уточнение, прояснение данных аспектов и выявление новых поможет более адекватно обозначить круг проблем, требующих решения. В условиях динамично изменяющегося социально-экономического пространства максимально полноценный и конструктивный диалог между обучающим и обучаемым может быть только в том случае, если оба субъекта будут ясно понимать, что они хотят достичь от взаимодействия друг с другом.

Библиографический список

1. Бергер П., Бергер Б. Социология: Биографический подход // Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004. 608 с.
2. Панченко Т.М. Школа как институт социализации // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». №1 2013. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Panchenko_School-Socialization/ (дата обращения: 07.04.2015).
3. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 688 с.
4. Бетурлакин В.В. Реализация концепции непрерывного образования на примере подготовки государственных служащих // Актуальные проблемы современности: наука и общество. №1(2). 2014. С. 55-58.
5. Лиева А. Росстат представил статистику о зарплатах в России. URL: <http://grsily.ru/obshestvo/rosstat-predstavil-statistiku-o-zarplatah-v-rossii.html> (дата обращения: 07.04.2015).

6. Чистяков Ю.Р., Гартман И.А., Забродецкая О.А. Связь уровней образования и дохода: причины и последствия несоответствия // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). №1(09). 2012. URL: www.sisp.nkras.ru (дата обращения: 07.04.2015).
7. Токарева Д. Выпускники российских вузов: Нам все равно, где работать, но получать хотим много. URL: <http://www.kp.ru/daily/25697.5/900153/> (дата обращения: 07.04.2015).

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ ПО ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Т.С. Великая

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tanyazol@mail.ru

Статья посвящена задачам и принципам организации обучения по технологии сотрудничества. Проанализированы этапы работы студентов в малых группах, требования и условия эффективности обучения в сотрудничестве. Подчеркивается, что обучение в сотрудничестве способствует развитию познавательного интереса и мотивации студентов.

Ключевые слова: обучение в сотрудничестве, малая группа, рефлексия, распределение ролей.

THE TRAINING IN SMALL GROUPS ON COOPERATION TECHNOLOGY

T.S. Velikaya

The article is devoted to the objectives and principles of the organization of training on cooperation technology. Analyzed the stages of students' work in small groups, requirements and conditions of the effectiveness of collaborative learning. It is emphasis that collaborative learning contributes to the development of cognitive interest.

Key words: collaborative learning, small group, introspection, role distribution.

Личностно-ориентированные технологии позволяют добиться такого образования, в котором личность обучающегося находится в центре внимания педагога, в котором деятельность учения, познавательная деятельность, а не преподавание, была бы ведущей. Одной из технологий личностно-ориентированного обучения является обучение в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве рассматривается в педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам.

Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р.) и университета Миннесота (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон). С тех пор идеи обучения в сотрудничестве получили свое развитие усилиями многих педагогов во многих странах мира.

Главная идея обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Методами работы являются совместная деятельность, поиск, сотрудничество педагога и учащихся.

Выделяют следующие основные отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве от других форм групповой работы [1, с. 74]:

- взаимосвязь членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе;
- специализация деятельности учащихся в группах;
- общая оценка работы группы (описательного плана, не всегда в баллах), которая складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы;
- рефлексия – обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования.

Работа в малых группах предполагает включение группы студентов в совместное планирование учебной деятельности, восприятие и уяснение информации, обсуждение, взаимный контроль. Главная идея обучения в малых группах – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе.

Метод работы в малых группах был разработан группой социальных психологов под руководством Э. Аронсон, которая была приглашена в качестве консультанта департаментом образования г. Остин (штат Техас, США). Проведя наблюдения в школах, отметив высокий уровень конкуренции между учениками разных этнических групп и внутри своих групп, вызывающей дополнительные конфликты, психологи предположили, что решить эту проблему можно будет в ситуации взаимной зависимости ребят друг от друга. Они разработали метод «составления головоломки», основанный на разделении материала между членами малых учебных групп [2]. Ребята должны были работать в группе до тех пор, пока все вместе они не освоят предложенный материал, не придут к общему мнению по решению проблемы или не создадут какой-то творческий продукт.

Малые группы (микрогруппы) – это группы, объединяющие от трех до семи человек. Идеальное число членов малой группы – четыре

человека. Оно достаточно мало для того, чтобы все члены группы активно участвовали в работе, в то же время такую группу легко разделить на пары для дополнительных заданий [3, с. 16]. Если обстоятельства требуют больших групп, то число участников увеличивается до шести-семи человек.

Процессом взаимного обучения управляет преподаватель, он контролирует работу учебных групп, вносит свои коррективы.

Позитивная взаимозависимость возникает тогда, когда каждый член группы нуждается в остальных ее членах. Работа каждого члена микрогруппы должна быть выгодна как для него самого, так и для остальных участников и всей группы в целом. Создать позитивную взаимозависимость можно разными способами, но в любом случае членов группы должно объединять нечто общее: общая цель, общая награда, материалы, роли задания.

Важным фактором, влияющим на эффективность работы малых групп, – создание условий, не позволяющих кому-то из студентов «спрятаться» за спинами товарищей и получить оценку за чужой труд. Индивидуальные контрольные работы позволят оценить знания каждого. В то же время группа будет заинтересована в высоких оценках всех своих членов, так как это позволит получить дополнительные баллы.

Главным лозунгом групповой работы должно стать: «Мы все работаем друг для друга. Мы в одной лодке – или вместе выплывем, или вместе утонем» [4, с. 134].

Организация работы студентов в малых группах включает следующие этапы:

I. Группа студентов делится на несколько малых групп. Количество групп определяется числом творческих заданий, которые будут обсуждаться в процессе занятия. Малые группы формируются либо по желанию студентов, либо по родственной тематике для обсуждения. При формировании группы следует соблюдать принцип гетерогенности, учитывать учебные возможности студента, социально-психологические характеристики и психологическую совместимость учащихся (так, нежелательно допускать, чтобы в одной группе собрались лишь холерики, а в другой лишь меланхолики). Учет этих принципов позволяет создать соответствующий комфорт в учебной деятельности. Студенты, обладая разной обучаемостью, интересами и работоспособностью, дополняют друг друга и достигают более высоких результатов.

Малые группы занимают определенное пространство, удобное для обсуждения на уровне группы.

Для того, чтобы каждый человек смог стать полноценным участником группы, необходимо ориентироваться на следующие этические нормы и установки [4, с. 136]:

- осознание и принятие ответственности за то, чтобы работа была выполнена наилучшим образом (скрытие своих знаний и способностей от группы расценивается как неэтичное поведение);

- работа на «благо группы» (если обнаруживается, что кто-то использует группу для достижения своих собственных целей, то это расценивается как неэтичное поведение);

- быть рациональным, то есть быть готовым изменить свою точку зрения под воздействием аргументов других сторон;

- установка на честную игру (без манипуляции);

- готовность выслушать другое мнение;

- обсуждать идеи, а не человека, их выдвигавшего;

- быть объективным (разделять факты и суждения);

- быть терпимым к другим мнениям и поведению других членов группы;

- держаться на позиции «взрослого», а не «родителя» или «дитя» (по Э. Берну).

II. Выработка групповых норм. Правилами эффективной групповой работы являются:

1. Уважай и цени взгляды каждого участника группы.

2. Не согласен, спокойно объясни почему.

3. Не перебивай и не разговаривай, когда говорит другой. Слушай внимательно и уважай собеседника.

4. Защищай свою точку зрения, будь открытым для восприятия чужих идей, мнений, и интересов.

5. Поддерживай дружелюбный и открытый диалог между членами группы.

6. Старайся, чтобы твои замечания были кратки и по существу.

7. Ценности и взгляды каждого участника группы являются важными и будут уважаться членами группы, даже если они не согласны.

8. Концентрация на идеях, а не на людях. Комментарии и возражения не должны задевать личность.

III. Распределение ролей в группе. Примеры ролей: организатор (т.е. тот, кто следит за активностью своих партнеров по группе); контролер (отслеживающий культуру общения и взаимопомощи внутри группы); редактор (кто следит за правильностью выполнения задания); лидер (руководитель). Или: спикер (занимает лидирующую позицию, организует обсуждение на уровне группы, формулирует общее мнение малой группы); оппонент (внимательно слушает предлагаемые позиции во время дискуссии и формулирует вопросы по предлагаемой информации); эксперт (формирует оценочное суждение по предлагаемой позиции своей малой группы и сравнивает с предлагаемыми позициями других групп).

IV. Каждая малая группа получает задание и обсуждает его в течение отведенного времени. Задача данного этапа – сформулировать групповую позицию по заданию.

V. Заслушиваются суждения, предлагаемые каждой малой группой по заданию. После каждого суждения члены других групп задают вопросы, выслушиваются ответы авторов предлагаемых позиций.

В завершении формулируется общее мнение, выражающее совместную позицию по заданию.

VI. Подведения итогов (этап рефлексии) – представители малых групп предлагают оценочные суждения по высказанным путям решения предлагаемых заданий; осуществляют сравнительный анализ предложенного пути решения с решениями других малых групп [5, с. 67].

Преподаватель дает оценку работы малых групп по выполнению заданий и эффективности предложенных путей решения.

Работа в малых группах способствует развитию у студентов следующих навыков:

- навыков взаимодействия – включают в себя навыки активного слушания; навыки конструктивной обратной связи, асертивного поведения;

- навыков работы в команде – гибкость в принятии ролей и их осознание; признание индивидуальных особенностей членов группы и избегание стереотипизации, принятие личной ответственности за работу группы;

- навыков анализа проблемных ситуаций и принятия решений – подразумевает умение расчленения общего задания на задачи и подзадачи; определение причины и следствия; умение расставлять приоритеты при последовательности действий; навыки работы с информацией;

- навыков презентации – умение ясно довести свою точку зрения или представить результаты обсуждения в наглядной и понятной форме.

Технология обучения в сотрудничестве снимает внутреннее напряжение студентов, скованность, повышает уровень интереса к учебе и познавательную мотивацию. Весомым преимуществом групповой формы работы является взаимообучение и углубление знаний, формирование умений вести диалог, дискуссию, аргументировать свои мысли. Систематическая организация групповой работы повышает взаимозависимость студентов, развивает чувство товарищества и взаимопомощи, что способствует сплочению студенческого коллектива.

Библиографический список

1. Пехота Е.М. Культура сотрудничества: практика групповой работы студентов. Учебно-метод. пособие. Николаев, 2011. С. 74.
2. Двурличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое

- издание. 2011. URL:<http://technomag.edu.ru/doc/172651> (дата обращения: 25.03.2015).
3. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социолого-психологических понятий / В.С. Агеев, С.П. Безносков, В.А. Богданов и др. / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л., 1987. С. 16.
 4. Аксенова О.А. Использование кадрового потенциала при решении слабоструктуризованных задач управления образовательными учреждениями: экспертные и целевые группы // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5-6. С. 133-136.
 5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. М., 1999. С. 67.

УДК 37.013(082)

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.З. Гусейнов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: guseynovaz@mail.ru

В статье раскрываются современные проблемы воспитания гражданской идентичности в образовательном процессе, дается сущностная характеристика и структура гражданской идентичности. Анализ педагогических особенностей воспитания гражданской идентичности в образовательном процессе, позволяет различить аксиологические и гносеологические аспекты данного процесса. В свою очередь, теоретический анализ позволяет целостно взглянуть на личность студента, ориентироваться на его потребности, дифференцировать ценность и направленность образовательного процесса, что, несомненно, приведет к совершенствованию универсальных способностей личности, прежде всего коммуникативных, социальных, рефлексивных как фундамента личности гражданина.

Ключевые слова: воспитание гражданской идентичности, образовательный процесс, социализация личности, социальные риски.

EDUCATION CIVIL IDENTITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A.Z. Guseynov

In the article the modern problems of education of civil identity in the educational process, given the essential characteristics and structure of civic identity. Analysis of pedagogical features of education civic identity in the educational process, enables us to distinguish axiological and epistemological aspects of the process. In turn, the theoretical analysis provides a holistic look at the personality of the students focused on their needs, to differentiate the value and direction of the educational process, which will undoubtedly lead to improvements in the universal abilities of the person, first of all communicative, social, reflexive as the foundation of the individual citizen.

Key words: education of civic identity, the educational process, socialization of the individual, social risks.

Современный этап развития общества характеризуется общим кризисом, охватившим все сферы его жизнедеятельности, и сопровождается усилением бездуховности, разрушением нравственных ориентиров, распадом духовных ценностей. Все это негативно сказывается, прежде всего, на формировании личности подрастающего поколения. В этих условиях резко возрастает требование к воспитанию гражданской идентичности, как интегративного качества личности, определяющего ее гражданскую зрелость и уровень социального развития. Философы, психологи, социологи, педагоги с тревогой отмечают, что инфляция гражданских и патриотических ценностей молодежи является одним из тревожных симптомов современности. В связи с этим ключевой задачей социального развития личности является воспитание гражданской идентичности, представляющей осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл [1, с. 7]. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор. В социологическом словаре гражданская идентичность определяется как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл. Достижение гражданской идентичности – задача гармоничного развития молодежи, решение которой без целенаправленного воспитания невозможно [2, с. 106].

Воспитание гражданской идентичности представляет собой целенаправленный процесс формирования у личности культуры гражданственности, базовой идеологии, политических и нравственных убеждений, выбор профессии и формирование временной перспективы. Анализ существующей практики воспитания гражданской идентичности в образовательных учреждениях обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию гражданской идентичности [3, с. 12]. Это находит выражение в отсутствии продуманной стратегии воспитания гражданской идентичности, недостаточном использовании воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов, низком уровне вовлеченности молодежи в социально активные виды деятельности.

Другая проблема заключается в том, что современная система социализации в России (включая и образование) привносит в жизнь общества ряд рисков, связанных с формируемым ею образом человека. Благодаря соответствующим текстам, различными способами,

доводимыми практически до всех без исключения граждан страны, в обществе могут возрастать такие его характеристики как:

- антипатриотизм и утрата чувства Родины;
- неуважение к власти, армии и силовым структурам вообще;
- национализм в его различных формах;
- рост корыстно обусловленной и насильственной преступности;
- равнодушие или активная неприязнь к людям, жестокость к ним;
- распространение алкоголизма и наркомании;
- обострение проблемы “отцов и детей”, неуважение к уходящим и ушедшим поколениям;
- равнодушие к созданию семьи, промискуитет, пробные браки, социальное сиротство, рост проституции как основного или побочного занятия;
- примитивизация потребностей и интересов с соответствующим обратным влиянием на культуру со стороны ее потребителей [4, с. 14].

Педагогический анализ существующих практик выдвигает решение следующих задач воспитания гражданской идентичности молодежи:

– духовно-нравственное, ценностно-смысловое воспитание молодежи – направлено на формирование приоритетных ценностей гуманизма и нравственности, чувства собственного достоинства; социальной активности, ответственности, стремления следовать в своем поведении нормам морали, нетерпимость к их нарушению;

– историческое воспитание – формирует знание основных событий истории Отечества и ее героического прошлого, представление о месте России в мировой истории, знание основных событий истории народов России; формирование исторической памяти и чувства гордости и сопричастности событиям героического прошлого, знание основных событий истории региона, представление о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, формирование чувства гордости за свой род, семью, город (село);

– политико-правовое воспитание – направлено на формирование представлений личности о государственно-политическом устройстве России; государственной символике, основных правах и обязанностях гражданина; правах и обязанностях личности; информирование об основных общественно-политических событиях в стране и в мире; правовая компетентность;

– патриотическое воспитание – направлено на формирование чувства любви к Родине и гордости за принадлежность к своему народу, уважение национальных символов и святынь, знание государственных праздников и участие в них, готовность к участию в общественных мероприятиях; базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как

чувство приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью;

– трудовое воспитание – формирует картину мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека; знакомит с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием; формирует добросовестное и ответственное отношение к труду, уважение труда людей и бережное отношение к предметам материальной и духовной культуры, созданным трудом человека.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты:

– когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);

– ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);

– эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);

– деятельностный (реализация гражданской позиции в общении и деятельности, гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость).

Результатом воспитания гражданской идентичности является знание о принадлежности к гражданской общности, представления, хотя и не всегда адекватные об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т.д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей, а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями. Личностный смысл факта своей принадлежности к определенной общности в системе ценностных предпочтений определяет ценностный компонент. Важнейшими составляющими эмоционального компонента являются гордость за «свою страну». Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности.

Соответственно выделенной структуре гражданской идентичности, можно определить следующие требования к результатам воспитания гражданской идентичности которые могут рассматриваться как показатели воспитанности гражданской идентичности:

– создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;

– формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание

государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников;

– знание Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений, сформированность правового сознания;

– знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;

– освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия;

– ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали;

– чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников;

– эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;

– уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;

– уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;

– уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;

– сформированность моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный подход определяет условия воспитания гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности:

– участие в студенческом самоуправлении (участие молодежных общественных организациях, вузовских и вневузовских мероприятиях просоциального характера);

– выполнение норм и требований студенческой жизни, прав и обязанностей студента;

– умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;

– выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в вузе, дома, во внеучебных видах деятельности;

– участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных

мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни);

– умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий. Концепция воспитания гражданской идентичности как ключевая задачей социального развития личности, являются одним из важнейших источников обогащения педагогической теории и совершенствования образовательного процесса, а так же направлена на разработку инновационных и технологических основ творческой реализации парадигмы гуманистической педагогики.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики/Лидеры образования. М., 2007. №6. С. 4-102.
2. Гусейнов А.З. Педагогический потенциал и перспективы двухуровневой системы образования в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2012. Том 12. Серия Философия. Психология. Педагогика. Выпуск 4. С. 105-108.
3. Собкин В.С., Ваганова М.В. Политические ориентации подростков и проблема толерантности // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Том VIII. Выпуск XIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С. 9-38.
4. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Вестник Университета РАО. М., 2006. №4. С. 9-16.

УДК 378.14

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПОМОЩЬЮ МЕТАФОРЫ

Е.Г. Евдокимова, О.В. Павлова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: a1-ero@yandex.ru, oliapavl2013@yandex.ru

Статья посвящена анализу применения метафоры в диагностической работе педагога. Показано, что, применяя метафору в виде обратной связи, педагог может выявить образовательную стратегию учащихся, направленную на активное участие, либо нейтральное «присвоение». Особое значение обращение педагога к метафоре обретает при расширении пространства педагогического взаимодействия от актуального общения до интернет-коммуникации. Применение метафоры дополняет представление педагога о результатах обучения, включая его личностную составляющую.

Ключевые слова: метафора, диагностика смыслообразования, образовательная стратегия, интернет-коммуникация.

DIAGNOSTICS OF STUDENTS`PERSONAL SELF-DETERMINATION IN PEDAGOGICAL INTERACTION BY MEANS OF A METAPHOR

E.G. Evdokomova, O.V. Pavlova

The article is dedicated to analysis of the use of metaphors in diagnostic work of a teacher. It is shown that when a teacher applies a metaphor as a form of feedback he can identify educational strategy of students which is aimed at active participation or neutral "appropriation". The teacher`s appeal to a metaphor has particular importance with the expansion of pedagogical interaction: from actual to Internet communication. The use of metaphors supplements the view of a teacher about learning results including his personal component.

Key words: metaphor, diagnostics of meaning formation, educational strategy, Internet communication.

Применение метафоры в качестве средства исследования позволяет педагогам прикоснуться к смысловой сфере учащихся; понять, что имеется не одно представление о педагогической ситуации, а значительное разнообразие. Обращаясь к изучению смыслов студенческой аудитории, преподаватель получает не только информацию о степени сформированности компетенций учащихся; кроме того, открывается возможность активизировать личностное самоопределение студентов и выстроить взаимопонимание с ними.

Метафора (греч. *metaphora* – перенос) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь объект (явление, действие, признак) для образного названия другого объекта, сходного с первым в чем-либо. Уточняя различие между сравнениями и метафорой, Аристотель указывает не только на логическую, но и на психологическую сущность метафоры: метафора как средство эмоционального воздействия должна найти отклик в душе читателя и слушателя, активизировать его психическую деятельность, вызвать в ней переживания [1, с. 290-292]. В этом основное отличие метафоры от языковых оценочных отношений, апеллирующих к разуму адресата, к его нормативному настрою.

На основе способности мышления синтезировать новые смыслы и смыслообразы в *процессе* создания метафоры, предполагающем особую значимость для выстраивания обучающимися смысловых отношений, мы обратились к метафоре, скорее, к ситуации создания метафоры как способу осмысления обучающимися отношений, выстраиваемых в процессе педагогического взаимодействия.

Среди функций метафоры нами выделяются такие, как *диагностическая* (способствует выявлению характера образов, продуцируемых обучающимися), *номинативная* (позволяет выявить стратегии действий педагога и обучающихся), и *смыслообразующая* (актуализирует понимание обучающимися смыслов педагогического взаимодействия и переживаний в их единстве).

Применение метафор в диагностических целях основано на признании того, что образовательный результат включает как предметную, так и субъективную составляющую. Обращение к качественным методам исследования выявляет роль субъективного образа, ожидания, апперцепции для понимания обучающимися собственных задач в ситуации, смыслов педагогического взаимодействия.

Например, для представления смысла действий педагога выделяются две метафоры: метафора *приобретения* и метафора *соучастия (участия)* [2, с. 26]. Метафора «приобретение» выстраивает акцент на приобретении и накоплении информации в образовании, а сама информация представляет собой предназначенный для учащихся продукт потребления. Поведение по типу «приобретения» осуществляется по отношению к образцам, прототипам, заложенным в культуре, в опыте других людей, в собственном опыте.

Метафора «участие» акцентирует внимание на том, что важная информация конструируется самими учащимися, а не передается им. Например, в рефлексии участников по поводу педагогического взаимодействия «смысл» участия можно отметить в следующих высказываниях.

– «Чтобы построить пирамиду, надо уделить внимание каждому кирпичику, из которых она сделана» (найти к каждому подход).

«Бурлящая, кипящая вода» (вначале мы приходили в уравновешенном состоянии, а по мере протекания занятия мы «разогреваемся», становимся активными и достаточно бурно обсуждаем вопросы).

– «Обратная связь способствует генерации колебаний» (в данном случае – идей).

– «Эти занятия подобны реке... временами лекции текли ...неспешно как движение Волги в разливе в спокойный безветренный день. Порой движение ускорялось и заставляло меня внимательно следить за изгибами мысли выступающих. Иногда приходилось активно включаться в обсуждение, словно преодолевая сложные пороги горных рек» [3, с. 82-83].

Наличие высказываний, содержащих указание на разные смыслы учащихся (*участие, автономия* или *присвоение*), позволяет преподавателю дифференцированно подходить к работе с группами студентов, обращая внимание не только на их учебные достижения, но и на личностное самоопределение.

Метафора в качестве диагностического средства личностного самоопределения студентов нами рассматривается также при анализе их самопрезентации в образовательной интернет-коммуникации.

Интернет – коммуникации составляют значительную часть культурного пространства молодого поколения. Изучение деятельности студента в Интернете, его творчества, позиционирования себя или

самопрезентации в сетях помогает педагогу лучше понять личность студента и, как следствие, выбрать подходящую линию взаимодействия с ним.

Порой достаточно просмотреть страничку профиля студента в социальной сети, чтобы сделать представление о его интересах, идеалах, предпочтениях. То, чем он наполняет свои онлайн-страницы, бывает более информативным, чем его работа на занятиях: некоторые студенты, вследствие своего характера, ведут себя в присутствии преподавателя и в присутствии своих одноклассников скованно, занимают закрытую позицию. Поэтому информация, которую он предоставляет в социальных сетях и из которой он выстраивает свое онлайн-«Я» так важна для педагога.

Например, статус студента – пользователя социальной сети несет краткую, но ёмкую информацию о личности. «Статус» может отражать его постоянные жизненные ценности – (жизненное кредо) или временное душевное состояние человека. Так, преподаватель, прочитав в статусе своего студента фразу «Сессия...жизнь боль...всё тлен» во время сессии может определить его эмоциональное состояние на данный период времени. Посты на «стене» студента, также служат ярким индикатором его личности, так как помимо текста они содержат изображение и иногда музыкальное сопровождение, т.е. создается некий творческий сетевой продукт, несущий определенное сообщение (message). Интерактивные сервисы социальной сети позволяют сопровождать посты комментариями и «лайками», т.е. создатель поста может получать в режиме «онлайн» оценку своего творчества, поэтому выбор того или иного поста для размещения на «стене» не случаен – именно эта информация важна для студента – пользователя соцсети.

Интересные факты наших исследований касаются такой проблемы как идентичность студента в Сети. На вопрос «Ваш аватар – это Ваше подлинное изображение?» около 80% респондентов ответило утвердительно [4, с. 84]. В проекте участвовали студенты первого и второго курсов факультета КНИИТ и экономического факультета. Главная цель проекта: формирование коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в сети Интернет.

При создании образовательной группы в социальной сети большое внимание уделялось её аватару – изображению профиля. Зная аватар своей группы, студент легко сможет её отыскать. Например, у двух групп схожие названия, но у одной аватар – собака хаски, а у другой – нерпа. В данном случае ошибиться будет трудно. Кроме того, образы запоминаются лучше, чем безликое название. Назвать группу тоже можно ярко, например, используя метафоры. Студентам также можно предложить конкурс на лучшее метафорическое название группы. Следующим этапом может стать выбор статуса группы. Создателем группы обычно выступает

преподаватель, он же является руководителем. Создатель может также назначить руководителями других членов группы.

Отвечая на вопрос «Что вам даёт общение/взаимодействие с преподавателями в социальной сети?» подавляющее большинство студентов сказал о возможности получения оперативной и точной информации от педагога о пройденном материале, домашнем задании и студенческих мероприятиях. Ведь сообщение в социальной сети, в отличие от смс-сообщения или телефонного звонка, уместно послать в любое время суток. Сама социальная сеть настраивает на демократичное общение, которое, иногда, не удастся осуществлять «офлайн». Некоторые студенты отмечают, что сетевое взаимодействие помогло им улучшить общение с преподавателем в «базовой» реальности.

Особенно актуальна коммуникация студента и педагога в соцсети в начале образовательного курса, например, для первокурсников. Странички «профиля» участника социальной сети дают значимую информацию об их владельце: личные фотографии, контент стены, девиз в «статусе» пользователя (который определяет его жизненную философию), коллекция музыкальных треков, видеоматериалы, всё это поможет преподавателю узнать и понять своего студента, понять его интересы и даже характер. Вот несколько высказываний – девизов в «статусе» студентов, которые многое могут сказать о них самих; орфография и пунктуация сохранена):

- Нереально...но я всё могу!
- Остановите землю, я сойду...
- 3.....2.....1.....ВКЛ!
- Если тебе трудно, – значит ты идёшь в правильном направлении.
- Я люблю Леночку=3
- Счастье
- Пока ты бездействуешь, кто-то другой покоряет твои вершины.
- Доверие в наши дни уже недостижимое богатство
- Ни от чего не зависеть
- Дайте мозгов
- У вас есть паруса, а вы вцепились в якорь
- We have to have dream to get up in the morning
- Мечта: увидеть чудо
- Кудрявые люди не могут быть плохими
- Наш универ: не знаешь – учи, не можешь – заставим!

Нельзя забывать и о том, что сам преподаватель является объектом изучения для студентов. У преподавателя вуза, как и у школьного учителя, кроме обучающей функции есть воспитательная миссия, и эту миссию он должен не переставать нести и в Интернет-среде. Страницы профиля преподавателя также характеризуют его личность и несут важную информацию о нём студентам. В связи с этим, педагогу необходимо тщательно и обдуманно подходить к подбору контента на своей личной

странице социальной сети. Осознавая, что информация, размещенная на странице его профиля, просматривается студентами, которых он обучает, преподаватель должен иметь своего внутреннего цензора, отбирающего материал, в соответствии с этим обстоятельством.

Взаимодействие со студентами в социальной сети имеет свои особенности. Готовность преподавателя к открытому общению основана на психологических установках: на демократичность общения, на некоторое смещение временных рамок, оперативность обратной связи, следование принципу актуальности предоставляемой информации, творческий подход к созданию контента и др.

Специфика сетевого взаимодействия пользователей такова, что она, в некоторой степени, стирает и социальные барьеры: свидетелей общения, как правило, нет, так как студенты предпочитают отправлять личные сообщения непосредственно своему педагогу на его страницу, а не через группу/сообщество. Преподавателю следует учитывать этот фактор и уметь выстроить так виртуальное общение со своими студентами, чтобы взаимная социальная дистанция не сокращалась, избегая фамильярности, ненавязчиво направляя и контролируя стиль общения студента, сохраняя при этом такие положительные качества эффективного общения, как доброжелательность, юмор, понимание, психологическую поддержку.

Библиографический список

1. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2013. 352 с.
2. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 576 с.
3. Евдокимова Е.Г. Педагогическое взаимодействие: ситуация понимания. Саратов, 2008. 224 с.
4. Павлова О.В., Капичникова О.Б. Сетевые технологии как инструмент формирования коммуникативной компетенции студентов / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»: ИЦРОН. Воронеж, 2014. 138 с.

УДК 378.14

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Г. Евдокимова, М. Стреляная

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: a1-ero@yandex.ru, mq456@yandex.ru

В статье рассматривается изменение формы и содержания женского образования в социо-культурном контексте. Показано, что в начале своего становления, женское

образование было подчинено жизненным задачам, стоявшим перед женщинами в обществе. Ведется поиск ответа на вопрос о необходимости специфики женского образования в настоящее время.

Ключевые слова: образование женщин, ценности образования, андрогинное обучение.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF FEMALE EDUCATION

E.G. Evdokimova, M. Strelyanaya

This article discusses the changing form and content of women's education in the socio-cultural context. It is shown that at the beginning of its development, women's education was subordinated to the life challenges faced by women in society. Presents reflection on the need for specificity of female education at the present time.

Key words: women's education, values education, androgynous teaching.

На современном этапе развития отечественной педагогической науки и практики в основном отсутствует дифференциация подходов к обучению и воспитанию учащихся в зависимости от их гендерных особенностей. Образование женщины в настоящее время не имеет своей специфики, связанной с ее жизненной задачей. Всегда ли существовал такой порядок? На основании анализа источников рассмотрим более подробно этапы развития женского образования в зависимости от социально-исторического фона.

Первый этап связан с положением женщины в Древнем мире. Ее деятельность была изолирована от общественной жизни и гражданского участия, образование было направлено на подготовку трудолюбивых и чадолюбивых жен. В частности, Аристотель писал: «Наука о домохозяйстве предполагает три элемента власти: во-первых, власть господина по отношению к рабам; во-вторых, отношение отца к детям; в-третьих, отношение мужа к жене. Власть мужа над женой можно сравнить с властью политического деятеля, власть отца над детьми – с властью царя.

Ведь мужчина по своей природе, исключая лишь те или иные ненормальные отклонения, более призван к руководительству, чем женщина, а человек старший и зрелый может лучше руководить, чем человек молодой и незрелый» [1, с. 398].

В этот период в общественной жизни господствовал андроцентризм – это не просто взгляд на мир с мужской точки зрения, а выдача мужских представлений и жизненных моделей за единые универсальные социальные нормы и жизненные модели. Поэтому мальчиков готовили к активной жизни в обществе, государственной и/или церковной службе, к профессиональной деятельности (врачами, юристами, адвокатами, священниками, учеными-богословами и др.), к активному освоению окружающего мира и природы, в том числе и к их покорению.

В средние века существовали представления об «основном предназначении женского пола» как помощницы мужчины в продолжении рода. Августин Аврелий в своем труде «Исповедь» пишет: «И как в душе человека одна сторона рассуждает и приказывает, а другая повинуется и подчиняется, так создана телесно для мужа и женщина; природа ее по разуму и пониманию равна его природе, но по своему полу женщина подчинена полу мужскому, подобно тому, как желание действовать осуществляется по указанию разума, как действовать правильно» [2, с. 300]. Следовательно, образование девочек и девушек было ориентировано на обучение рукоделию и навыкам ведения домашнего хозяйства. Альтернативой такой жизни могла быть подготовка к служению не мужу, но Господу, т.е. к монашеству. Таким образом, этот период характеризуется периодом гендерной поляризации.

В Новое время были пересмотрены идеи о неполноценности женского и превосходстве мужского пола. У Жан-Жака Руссо мы находим: «Во всем, что не касается пола, женщина есть тот же мужчина: у ней те же органы, те же потребности, те же способности; машина построена по одному и тому же образцу, части в ней одни и те же, ход одной – все равно что ход другой, внешний вид одинаков, и, в каком бы отношении мы их не рассматривали, они отличаются между собой только по размерам действия» [3, с. 550]. Теперь делался акцент на воспитании полов в обществе во взаимосвязи и взаимодействии, становились легитимными гендерные различия в целях, каноне и доступности образования для мальчиков и девочек. В этот период господствует идея биологического эссенциализма, т.е. признается, что обязательных общественной жизни существует как мужское, так и женское начало.

Истории развития образования в России связана с древнерусской традицией, основанной на православии. Основными ценностями воспитания были устремления к праведной жизни, а не развитие разума и овладение знаниями. Первое известие об обучении девочек в древней Руси относится к XI веку. В 1086 году Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу.

В первой половине XVI в. митрополит Даниил в своих поучениях подчеркнул, что обучение «писаниям» необходимо не только «пастырям и прочим инокам, но и сущим в мире отрокам и девицам» [4, с. 866]. Эти сведения показывают, что женское образование не было повсеместным. Ю.М. Лотман в своей работе отмечает, что «знание традиционно считалось привилегией мужчин – образование женщины обернулось проблемой ее места в обществе, созданном мужчинами» [5, с. 75].

Петр I вслед за Европой хотел ввести в России женское образование. 24 января 1724 г. он издал Указ, в котором предписал «монахиням воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек, сверх

того, пряже, шитью и другим мастерствам» [4, с. 867]. Этот Указ, по существу, также отразил лишь намерение, оказав незначительное влияние на развитие женского образования.

Цель образования в то время состояла в том, чтобы подготовить девушку к замужеству. Поэтому ей давалось «превосходное» воспитание. Оно осуществлялось либо через домашнее воспитание, либо через частные женские школы и пансионы, организованные иностранцами.

Екатерина II заложила основу для возникновения системы женского образования. В 1764 году в Петербурге было основано Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт), в котором могли обучаться исключительно особы дворянского происхождения. Образование осуществлялось в духе «просвещенного абсолютизма». Это означало, что происходило формирование «новой породы отцов и матерей» [6, с. 11]. С 1786 г. в губернских городах стали создаваться народные училища, в которых обучалось 12,5 тыс. девочек, что в 13 раз меньше, чем мальчиков.

После смерти Екатерины II императрица Мария Федоровна возглавила заведование женскими учреждениями. По ее инициативе в первой четверти XIX в. в столичных городах были учреждены закрытые сословные заведения для девиц (Сиротский институт, институты для благородных девиц, Александровские училища, Мариинские институты). С начала XIX в. оформились две самостоятельные ветви женского образования – закрытые, подчиненные ведомству императрицы, и открытые женские учебные заведения (приходские школы Министерства народного просвещения, частные пансионы и школы). Таким образом, на этом этапе возникают профессионально женские учебные заведения, которые имеют узко-прагматическую направленность и сословный характер.

Вторая четверть XIX века это период николаевских преобразований. Правительство усиливает контроль над образованием. Вводится единообразие во всей жизни общества, усиливается сословный принцип в школьном деле. Узко-прагматическая концепция женского образования в этот период входит в общую доктрину «охранительного просвещения», сформированную С.С. Уваровым, которая становится стержнем образовательной политики николаевского правительства.

В 1840-е – начале 1850-х гг. сословная система женского образования дополнилась еще одной специфической сословной структурой – учебными заведениями, предназначенными для дочерей духовенства.

30 мая 1858 г. вышло «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения». По уставу предполагалось открывать в губернских и уездных городах женские училища первого и второго разряда – шести- и трехгодичные, где могли бы обучаться девушки всех сословий. В 1864 г. было утверждено «Положение о

начальных народных Училищах». Важным в развитии среднего женского образования явилось «Положение о женских гимназиях и прогимназиях МНП», введенное 24 мая 1870 г. По окончании курса гимназии и прогимназии ученицы получали звание «первоначальных учительниц и учительниц народных училищ» [7, с. 108]. В этот период происходит складывание системы среднего женского образования, который совпадает с «эпохой великих реформ».

Однако власти и общество по-прежнему не были заинтересованы в образовании женщин. Подтверждением этому служит тот факт, что через 40 лет с начала реформ, к 1905 г., в начальных школах всех ведомств удельный вес девочек не превышал 27 % [8, с. 93].

По данным земских статистических исследований, касающихся 114 уездов и 20 земских губерний с населением почти в 17 тыс. душ, грамотность женщин в начале XX в. более чем в 5 раз уступала грамотности мужчин. В целом доля неграмотных среди женщин достигала 83,4 % [7, с. 26].

С конца XIX века в России происходило становление индустриального общества. Но жизнь людей представляла собой традиционно-патриархальный уклад. Поэтому основная масса населения ориентировалась на самобытный подход в образовании, направленный на развитие религиозно-нравственного чувства в человеке. В частности, в России не могло быть и не было женщин-инженеров, женщин-юристов, женщин-доцентов, женщин-профессоров и т.д. [10, с. 78-79]. С другой стороны, дворянская среда, которая составляла меньший процент населения, была ориентирована на западную педагогику и пыталась приспособить женский ум к освоению науки, для того чтобы включить женщину в общественную жизнь.

Что касается высшего образования, то доступ к нему для женщин был практически невозможен. Для получения высшего образования им необходимо было ехать за границу.

Из 65 государственных высших заведений (по состоянию на 1917 г.) 61 было мужским. «Не только государственность, но и общественная жизнь строилась как бы для мужчин: женщина, которая претендовала на серьезное положение в сфере культуры, тем самым присваивала себе часть “мужских ролей”» [5, с. 75]. Вся система образования, предлагаемая женщинам, была скроена по мужским параметрам и представлениям, и место женщине в ней определялось исключительно по разрешению мужчин.

Таким образом, доступ к образованию как ресурсу самореализации и профессионального становления в дореволюционной России был строго разграничен по гендерному признаку: для мужчин это было право, для женщин – исключение. Осуществлявшиеся, тем не менее, изменения в сфере образования выходили за ее рамки, оказывая непосредственное

влияние на структуру жизни, распределение ролей, тип жизнеустройства, семьи и быта.

Однако все эти тенденции в развитии женского образования привели к тому, что в современном мире положение женщины в обществе значительно возросло, она в равных отношениях с мужчиной. Интересно выглядит изменение роли мужчины на этом фоне. Мужчина – не защитник, добытчик и вообще ответственный за все в семье. Он перестает быть для женщины опорой и поддержкой, и его роль начинает напоминать функцию близкой подруги в ее жизни.

Сегодня все больше распространяется такой термин как андрогиния – совмещение в индивиде маскулинных (мужественных) и фемининных (женственных) черт. Мужественность и женственность не противопоставляются друг другу; человек с характеристиками, строго соответствующими его полу, оказывается мало приспособленным к жизни. Вместе с тем, обнаружена связь андрогинии с высоким самоуважением, способностью быть настойчивым, мотивацией к достижениям, эффективным исполнением родительской роли, внутренним ощущением благополучия. Андрогинная личность имеет богатый набор полоролевого поведения и гибко использует его в зависимости от динамично изменяющихся социальных ситуаций.

На этом фоне возникает андрогинное обучение, которое предполагает соединение мужских и женских форм и методов в обучении. В частности, к мужским формам и методам относится отстаивание своей точки зрения, поисковый метод работы, спор, оппозиция. К женским – обмен мнениями, высказывание общей точки зрения, слушание, следование, обсуждение.

Однако сглаживание мужского-женского в сознании и поведении человека таит в себе определенную угрозу утраты позитивной социальной идентичности. Проблема симметричного конструирования женского и мужского в культуре требует значительных изменений в структуре общественных институтов.

В целом, можно сказать, что в процессе трансформации общества и культуры, изменяются и социо-культурные (гендерные) различия.

Общий ход истории говорит нам о том, что все мы находимся во взаимосвязи и взаимовлиянии. Но, тем не менее, в каждой культуре существуют свои традиции и различия. Для того чтобы их сохранить, надо помнить о том, что составляет основу нашего мировосприятия.

Библиографический список

1. Аристотель. Политика // Сочинения в четырех томах. М., 1983. Т. 4. С. 376-644.2
2. Аврелий Августин. Исповедь. М., 1992. 336 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Под ред. Г.Н. Джибладзе. М., 1981. Т. 2. 656 с.
4. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. СПб., 1894. Т. 2. С. 479-946.

5. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства. СПб., 1999. 709 с.
6. История теории и практики образования / Под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2012. Т. 2. 260 с.
7. Дмитриева Н.А. Процесс формирования системы женского образования в России в XIX веке как объект исторического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №65. С. 107-110.
8. Хвостов В. Женщина накануне новой эпохи. М., 1905. 101 с.
9. Мижув П.Г. Женский вопрос и женское движение. СПб., 1906. 87 с.
10. Чич С.Н. Государственная система образовательной подготовки женской молодежи на Кубани в XIX – начале XX века. Майкоп, 1993. 84 с.

УДК 376.1

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

М.Д. Коновалова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: mdkonovalova@gmail.com

Статья посвящена анализу современных подходов в организации образования студентов с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены изменения в нормативно-правовых документах, регламентирующих обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья. Показаны преимущества межведомственного взаимодействия в создании специальных условий обучения социализации студентов.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, специальные условия обучения, инклюзивное профессиональное образование.

THE NETWORK INTERACTION AS A PROFESSIONAL DEVELOPMENT RESOURCE OF THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

M.D. Konovalova

The article is devoted to analysis of the modern education organization methods for students with special needs. The legal documentation which describes the education process for the students with special needs changes are taken into consideration. The advantages of inter-institutional interaction in the area of building special conditions for the student with special needs are shown.

Key words: Students with special needs, special education conditions, inclusive professional education.

Современная ситуация в системе образования России требует переосмысления подходов к организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В 2012 году наша страна ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, согласно которой Россия не только признает право инвалидов на образование, но и обязуется обеспечивать условия для получения образования инвалидами. Для решения данной задачи активно ведется работа по приведению в соответствии с положениями Конвенции нормативно-правовых актов, регулирующих образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Принятый в 2012 году Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил основы развития доступного и качественного образования для всех без исключения граждан РФ, независимо от состояния их здоровья. В статье 3, при определении основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, говорится о необходимости обеспечения права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. В статье 5 гарантируется создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования [1].

В законе вводятся новые понятия – обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа, индивидуальный образовательный план (Статья 2), определяется организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (Статья 79). Закон обязывает педагогических работников учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья (Статья 48).

С введением в действие данного закона существенно меняется ситуация с организацией обучения студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья в организациях профессионального образования. Теперь образовательная организация, в которой обучается такой студент, обязана создавать для него специальные условия обучения, обеспечивать в случае необходимости его

сопровождение. Следует отметить, что характерной чертой нашего времени является реализация преимущественно инклюзивных подходов в высшем профессиональном образовании. В методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе по оснащенности образовательного процесса, утвержденных Министерством образования и науки России в 2014 году, предусматривается создание в образовательной организации структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Задачами такого структурного подразделения является довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами-инвалидами, сопровождение инклюзивного образования студентов-инвалидов, решение вопросов развития и обслуживания информационно-технологической базы инклюзивного обучения, программ дистанционного обучения инвалидов, социокультурной реабилитации, содействие трудоустройству выпускников-инвалидов, создание безбарьерной архитектурной среды. В штат образовательных организаций предлагается ввести должности тьютора, педагога-психолога, социального педагога (социального работника), специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов и других необходимых специалистов для комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальные тенденции изменений в Российском законодательстве отражаются в проектах Федеральных государственных образовательных стандартов. В них предусматривается включение в вариативную часть образовательной программы специализированных (адаптационных) дисциплин (модулей), особый порядок прохождения дисциплин физическая культура и прикладная физическая культура, разработка при необходимости индивидуальных учебных планов, индивидуальных графиков обучения, различные варианты проведения занятий (в академической группе и индивидуально), на дому с использованием дистанционных образовательных технологий. Методы обучения выбираются с учетом особенностей восприятия учебной информации студентами-инвалидами. Особое внимание уделяется созданию комфортного психологического климата в студенческой группе, установлению полноценных межличностных отношений с другими студентами. Обучающиеся инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются адаптированными печатными и электронными образовательными ресурсами, выбор мест прохождения практики производится с учетом их доступности для данной категории обучающихся. Текущая и итоговая аттестация проводится с учетом

особенностей нозологий инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [2].

Таким образом, на законодательном уровне значительно более проработанными стали вопросы профессионального образования для студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако вместе с этой позитивной тенденцией более очевидной стала проблема ресурсов для обеспечения всем необходимым образовательного и реабилитационного процесса таких студентов. Многие вузы не располагают необходимой для этого материально-технической базой, не имеют опыта взаимодействия со студентами-инвалидами определенных нозологических групп. Одним из путей решения данного противоречия может служить организация сетевого взаимодействия образовательных организаций с учреждениями других ведомств, расположенных в регионе.

В качестве примера рассмотрим основные направления сотрудничества СГУ имени Н.Г. Чернышевского и Регионального центра по обучению и реабилитации инвалидов. При планировании совместной работы мы опирались на общие методические принципы организации инклюзивного образования. Инклюзия – это «включение», поэтому все мероприятия, планируемые в совместной деятельности вуза и центра должны предполагать не выделение студентов-инвалидов и обучающихся с ОВЗ в отдельные категории для пользования специальными сервисами и услугами, а создание таких условий образования, которые в целом работают на университет и все образовательное сообщество (абитуриенты, студенты, преподаватели, администрация и т.д.). Это повышение архитектурной доступности и комфортности учебного и вспомогательного пространства университета, создание безбарьерной информационно-образовательной среды вуза, формирование в вузе установки на принятие и понимание проблем студентов с целью помощи в их решении на всех уровнях: административно-управленческом, на уровне методического сопровождения процессов обучения и социализации, на уровне студенческого самоуправления, творческой самореализации.

Активным участником взаимодействия является факультет психолого-педагогического и специального образования, который уже более 25 лет осуществляет подготовку специалистов в области обучения, воспитания и реабилитации лиц с ОВЗ. За этот период подготовлено более 4000 специалистов-дефектологов: олигофренопедагогов, логопедов, тифлопедагогов, специальных психологов, а также специалистов, обеспечивающих поддержку таким лицам в образовании и социализации: педагогов-психологов и социальных педагогов. Сотрудничество с Центром открывает перспективы расширения спектра практической подготовки студентов факультета: ознакомление с современным методами и

методиками реабилитационной работы, проведение исследований в рамках студенческих научных работ.

Еще одним важнейшим направлением сотрудничества является проведение совместных научных исследований преподавателями университета и сотрудниками центра. Опыт, желание и силы преподавателей кафедр университета, как специализирующихся на подготовке дефектологов, так и других кафедр, будут способствовать значительному расширению проблематики и глубины изучения. С точки зрения социальной и воспитательной работы отчетлива перспектива организации волонтерской деятельности на базе Центра, при этом подчеркиваем, что студенты-волонтеры, обучающиеся на факультете психолого-педагогического и специального образования, уже имеют первоначальные знания и ориентированы на помощь людям с ОВЗ. Важным направлением является реализация отдельных направлений оздоровительной и реабилитационной работы для студентов на базе центра, располагающего самым современным оборудованием и квалифицированными специалистами.

При решении задачи разработки и внедрения адаптивных образовательных технологий в образовательную деятельность университета сотрудники Центра могут оказать существенное содействие университету в передаче опыта и выполнении отдельных видов помощи нуждающимся студентам (обучению использованию тифлооборудования, распечатки текстов по системе Л. Брайля и т.п.). Большинство преподавателей вуза не имеют опыта в области специальных подходов к образованию инвалидов, сотрудники Центра также нуждаются в повышении квалификации по специальной психологии и коррекционной педагогике. Остро стоит вопрос разработки программ повышения квалификации и экспертизы образовательных программ профессионального обучения инвалидов. Все эти проблемы более успешно могут быть разрешены через сотрудничество СГУ и Центра.

Важным ориентиром развития взаимодействия вуза и Центра, является трудоустройство выпускников факультета психолого-педагогического и специального образования в Центр с учетом полученной специальности и потребности Центра в новых кадрах – тифлопедагогов, олигофренопедагогов, логопедов, специальных психологов, социальных педагогов.

Подводя итог рассмотрению вопросов сетевого взаимодействия вуза и реабилитационного центра, можно отметить, что основанное на взаимовыгодных началах, сотрудничество этих организаций будет способствовать росту реабилитационного потенциала высшего профессионального образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 «Об образовании в Российской Федерации»// Министерство образования и науки Российской Федерации. URL:<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 04.04.2015).
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности учебного процесса. М., 2014.

УДК 37.025.2

ДОВЕРИЕ КАК АТРИБУТИВНОЕ СВОЙСТВО В ДИАЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ю.С. Кузнецова, Е.И. Балакирева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: lulka04-1991@ya.ru, ekbalakireva@yandex.ru

В статье рассматриваются атрибутивные (неотъемлемые) свойства диалогических отношений между педагогом и обучающимися, такие как эмпатия, равноправие, самораскрытие и доверие. Более подробно авторы останавливаются на проблеме доверия, как атрибутивного свойства в структуре диалогических отношений преподаватель-обучающийся.

Ключевые слова: атрибутивные (неотъемлемые) свойства, диалог, диалогические отношения, доверие, педагог, обучающиеся.

TRUST AS ATTRIBUTIVE PROPERTY IN DIALOGIC RELATIONSHIP OF TEACHER AND STUDENT

Yu.S. Kuznetsova, E.I. Balakireva

The article discusses attributive (inalienable) properties of dialogic relationships between the teacher and students, such as empathy, equality, trust and self-disclosure. In more detail the authors dwell on the problems of confidence as attributive properties in the structure of dialogical relationships teacher-student.

Key words: attribute (inalienable) properties dialog dialogic relationship, trust, teacher and students.

Диалогическое общение в современном мире является одной из самых востребованных форм отношений. Сферы его применения расширяются, и одной из самых значимых является образование. В связи с этим, актуализируется изучение особенностей диалогических отношений, так

как педагог должен уметь решать профессиональные задачи и компетентно вести себя в различных ситуациях общения.

На основе анализа научной литературы, посвященной проблеме диалогических отношений (М. Бубер, М.М. Бахтин), а также вопросу взаимодействия педагога и обучающихся в диалоге (С.Л. Братченко, А.А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская, С.В. Белова, Д.Б. Эльконин, Т.П. Гаврилова и др.), мы посчитали необходимым определить наиболее важные, атрибутивные (неотъемлемые) свойства диалогических отношений, устанавливаемых между преподавателем и обучающимися (в нашем случае студентами) в образовательном процессе. Диалогические отношения – это отношения особого рода, предполагающие равноправие собеседников (суверенные, полноценные «Я» со своими мирами, своей позицией (М.М. Бахтин), проникновение в мир другого (М. Бубер), когда явление или событие раскрывает что-то друг о друге, взаимопонимание, эмпатию, которая в свою очередь, влечет доверие и самораскрытие [1].

Что же составляет суть диалогических отношений? В концепции М.М. Бахтина диалогические отношения – это прежде всего сфера духовного обогащения людей и их единения, диалогические отношения всегда знаменуют возникновение новых смыслов, которые не остаются стабильными (раз и навсегда завершенными) и всегда будут меняться [2]. Если попробовать перенести эту мысль в образовательную практику, то можно говорить, на наш взгляд, о приобретении в диалогических отношениях личностного, ценностно-смыслового опыта, причем как студентами, так и преподавателем. С.В. Белова в своих работах пишет о том, что предельная единица диалога, это диалогические отношения, под которыми она понимает направленность на доверительное, эмпатическое, открытое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, конструктивное, сознательное, целостное взаимодействие с объектами познания [3].

Определив атрибутивные (неотъемлемые) свойства диалогических отношений: эмпатия, равноправие, самораскрытие и доверие, попытаемся представить их характеристику, необходимую для понимания влияния каждого из этих свойств на ситуацию и участников общения; более детально же остановимся на рассмотрении такого атрибутивного свойства диалогических отношений, как доверие.

Первым в ряду рассматриваемых свойств представлено равноправие позиций педагога и обучающихся. Под равноправием понимаем принятие и признание педагогом активного включения студентов в процесс обучения, познания, самопознания, самовыражения и самовоспитания. равноправие подразумевает взаимное уважение, право обучающегося на то, чтобы его рассматривали как личность, готовую к сотрудничеству. Г.А. Ковалев пишет: «Диалог основан на равенстве позиций партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку,

принятии его как ценности в свой внутренний субъективный мир. Это и создает условия для взаимного личностного развития и творческого «соучастия» в нем» [4]. Немаловажным при построении диалогических отношений является взаимопонимание. Это вид таких человеческих отношений, которым свойственно адекватное отражение действий, слов друг друга, согласие в поступках, совпадение мнений и взглядов, а также взаимно терпимое, поведение в случае каких – либо разногласий. Взаимопонимание – является основой любви, дружбы людей, их взаимодействия в разного рода коллективах (учебных, трудовых и т.д.). Как вид отношений взаимопонимание возникает на основе общности вероисповедания и культур, т.е. оно выступает как результат образования и воспитания человека в мире и любви. Взаимопонимание это мирный способ преодоления различных конфликтов и разрешения противоречий. Главная цель взаимоотношений между людьми это – достижение взаимопонимания, ведь оно возникает только в дружественной обстановке и для его возникновения очень важно поддержание теплых отношений с аудиторией. Поэтому диалогические отношения возможны лишь при условии полного взаимопонимания между педагогом и обучающимися.

Построение диалогических отношений между педагогом и обучающимися подразумевает их установку на самораскрытие. Если участники процесса не раскрывают позиции по отношению друг к другу, то диалогические отношения начинают носить искусственный характер. По мнению М. Бубера, не язык является основой коммуникации, а взаимная открытость участников диалога: когда люди раскрылись друг другу, пусть даже на словах, вот тогда и начался диалог [5]. Так же значительной характеристикой самораскрытия является степень искренности субъекта, которая проявляется в достоверности информации, сообщаемой о себе. Всякая информация, которую человек сообщает о себе, не может быть достоверной, если человек привносит в это сообщение умышленные изменения, здесь можно говорить о псевдораскрытии. Исследователи, изучающие динамические аспекты самораскрытия личности в межличностном общении, (А. Чайкин, В. Дерлига, И. Альтман, Р. Ачер) [6] отмечают, для того чтобы человек раскрылся, у него должна присутствовать определенная мера доверия к партнеру. Такой же точки зрения придерживается К. Рудестам, который приходит к выводу о том, что человек позволяет себе самораскрыться на столько, насколько он доверяет партнеру по общению. Это говорит о том, что человек не может раскрыться вне доверия к партнеру. И чем выше будет мера доверия, тем более сокровенную информацию раскроет человек о себе. Таким образом, нарушение баланса между доверием и самораскрытием препятствует общению, и приводит к снижению доверия между участниками диалога.

Доверие выступает, как составляющее во всех сферах межличностных

отношений личности в обществе, является фундаментом общения.

Среди отечественных психологов-исследователей, внесших вклад в разработку данной проблемы, следует назвать А.Б. Купрейченко, Т.П. Скрипкину, В.П. Зинченко, И.В. Антоненко, В.Н. Куницину, А.Л. Журавлева, В.И. Лебедева, Е.А. Холмогорова, П.Н. Шихирева [7], они часто обращались к такому явлению как доверие, и указывали на его чрезвычайную важность в построении продуктивного и позитивного общения между людьми.

Одним из наиболее фундаментальных в области психологии общения принято считать исследование Т.П. Скрипкиной. Согласно автору, доверие – сложный психологический феномен, ценностная установка – отношение к себе и другим людям, обеспечивающая целостность и устойчивость личности, предполагает самопринятие и определяет отношение личности к себе и другим людям [8]. Другие исследователи С. Джуард и П. Ласкоу одни из первых в зарубежной социальной психологии стали заниматься изучением доверия. Они работали в этом направлении с конца 50-х гг. XX в., проанализировав доверие как самораскрытие внутреннего «Я».

С. Джуард сформулировал свою концепцию о значении доверия в жизни любого человека, в которой он выделяет два основных направления. Суть первого направления заключается в том, что человек, замыкающийся в себе, может выйти из этого состояния путем раскрытия себя другому человеку. Сутью второго направления является то, что проникновение в сущность личности человека, представляет собой регулятор взаимоотношений. В процессе взаимоотношений возникает доверие и происходит сближение личностей.

В свою очередь, Т.П. Скрипкина указывает на то, что доверие, является «исходным условием диалогичности в общении. Только в этом случае возможно «вовлечение другого лица в собственный внутренний мир». Как поясняет Т.П. Скрипкина, «основными условиями возникновения доверия» и «состояния готовности к проявлению доверия» являются значимость (ценность) другого и ощущаемая участниками общения безопасность. Главное в доверительном общении, считает она, это «момент вовлечения во внутренний мир, а не факт передачи информации [9].

Более подробно остановимся на рассмотрении проблемы доверительных диалогических отношений в системе «преподаватель – обучающиеся», которая представляет для нас особый интерес. Одна из главных функций доверительности в общении педагога и обучающихся как диалога равных людей, обеспечивающий сближение позиций и эмоциональный комфорт, прослеживается в психолого-педагогических исследованиях (А.А. Бодалева, Р.В. Овчарова, Л.С. Скрыбиной, С.В. Теряевой, В.И. Петрушина, И.Ф. Аметова, В.А. Дрофеева, Л.И. Маленковой). Важнейшим критерием эффективного

образовательного процесса, работоспособности системы «преподаватель – обучающиеся», а также признаком сплоченности является наличие доверия. В педагогике «доверие» сравнимо с доброжелательными отношениями, которые являются одним из факторов развития и воспитания личности (Т.С. Комаров, Л.С. Спиваковская, Н.Е. Щуркова и др.) [10], в основе которых содержание веры учителя в ребенка, справедливость по отношению к нему. В.А. Сухомлинский писал: "Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка" [11]. Понятие доверия в педагогике определяется как вид установки, отношения, связанный с ценностным отношением человека к миру и самому себе. В структуре диалогических отношений преподаватель – обучающийся наибольшее значение приобретает фактор доверия, и является необходимым условием успеха таких отношений, возникающих при желании и умении верить друг другу и друг в друга, при взаимном «соучастии». А.В. Петровский под таким соучастием подразумевал активную помощь, эмоциональное действенное включение в дела другого человека, сопереживание, сочувствие.

В доверительных отношениях обучающиеся приобретают возможность открыто выстраивать диалог с преподавателем, не боясь высказывать свои чувства и мысли. Учатся брать на себя ответственность за то, что происходит с ними и вокруг них, вступать с окружающими людьми в открытые и доверительные отношения принимать и понимать людей, какие они есть.

Л.Л. Бодалев выделяет следующие признаки доверительного общения: отсутствие жесткого контроля в процессе контакта и формального психологического воздействия, искренность, прочность установленного контакта, а также уверенность, что полученная информация не будет использована во вред [12].

Американские исследователи С. Паркс и Л. Халберт выделили факторы, направленные на "строительство" и "разрушение" доверия. К факторам, "строющим" доверие, по их мнению, относятся: 1) честная и открытая коммуникация без искажения информации; 2) демонстрация способностей и возможностей другого для достижения им мастерства, компетентности и т.п.; 3) умение прислушаться к мнению другого, даже при несогласии с ним; 4) сохранение обещаний и обязательств; 5) взаимодействие с другими и взаимопомощь. К "разрушителям" доверия были отнесены те, кто: 1) участвуя в деятельности, более заинтересован в собственном благополучии, чем в благополучии других; 2) дает противоречивые указания, из которых невозможно понять, как поступать; 3) избегает брать на себя ответственность за собственные действия; 4) делает безответственные выводы без проверки фактов; 5) оправдывается или обвиняет других, когда что-то не получается [8].

Таким образом, из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что обязательным атрибутом педагогического процесса является наличие доверия, а преимущественно взаимодоверия. Именно такое взаимодоверие дает возможность творчески себя реализовывать, быть уверенным в себе, а так же способствует успеху достижения поставленных задач, все это является главной ценностью, которая должна сложиться в отношениях между преподавателем и обучающимся.

Библиографический список

1. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 2 (11). С. 23-28.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. М.: АПКИППРО, 2006. 380 с.
4. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева. М., Изд-во АПН СССР, 1987. 164 с.6
5. Бубер М. Два образа веры. М.: ООО "Фирма" "Издательство АСТ", 1999. 592 с.
6. Беседин А.Н. Психология общения и конфликта. Харьков: ХНАДУ, 2007. 460 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
9. Скрипкина Т.П. Два вида диалоговых отношений в общении // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: мат-лы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджологии, 2006. С. 97-102.
10. Скрябина Л.С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2006. 184 с.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969. 83 с.
12. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 2013. 328 с.

УДК 371

ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА ЧЕРЕЗ СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СОВЕТА ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ СГУ)

Н.Ю. Курчатова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: nukurchatova@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос о профессиональном определении студентов-выпускников вуза, трудности, возникающие при самоопределении и поступлении на

работу. На примере студентов факультета психологии СГУ предлагаются варианты нивелирования данной проблемы.

Ключевые слова: студенты, самоопределение, активная позиция, трудоустройство.

PROSPECTS AND OPPORTUNITIES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDENTS THROUGH STUDENT GOVERNMENT (ON THE EXAMPLE OF THE STUDENT COUNCIL OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY, SGU)

N.Yu. Kurchatova

The article discusses the question of the definition of professional graduate students of the University, the difficulties encountered in the self-determination and applying for a job. For example, students of the faculty of psychology of SGU, the author offers suggestions to mitigate this problem.

Key words: students, self-determination, proactive attitude, employment.

Россия сегодня – это обновление многих сфер жизни, и огромная роль отведена в этом процессе образованию. Именно поэтому так пристально государство следит за реформами, происходящими в нем, предъявляет повышенные требования к знаниям, умениям и навыкам, которые обучающийся в вузе должен демонстрировать при окончании обучения.

Современный выпускник вуза вместе с полученным документом об окончании образования, так сегодня определено государством и политикой в области образования, должен обладать рядом компетенций, которые позволят ему сразу включиться в профессиональную деятельность, избежать периода адаптации и возможных ошибок по неопытности и не профессиональности. Поэтому, кроме знаний по избранному направлению, отличных оценок по предметам, выпускник должен владеть приемами эффективной коммуникации, навыками быстрой включенности в работу, высоким уровнем профессионализма и т.д. Именно этого требуют работодатели. Также в требованиях принимающих на работу не последнюю роль играет опыт работы. В лучшем случае, он определен одним годом, в более сложном – тремя-пятью годами. Отчасти поэтому многие студенты начинают работать, еще учась в вузе. Опыт показывает, что все больше среди работающих студентов появляется второкурсников, хотя еще совсем недавно среди работающих обучающихся вузов преобладали студенты четвертого-пятого курсов.

И даже, несмотря на то, что многие выпускники в последний период учебы находят работу, тем не менее, у них возникают трудности в общении с работодателем, с коллегами, трудности в выборе места работы, направленности своей деятельности. Многие из работающих старшекурсников убеждены, что выбранная на период учебы работа

является временной и служит только как средство поддержания материального благополучия. Кроме того, выпускники сами вынуждены искать работу.

Вообще, как не досадно об этом говорить, но реалии современности таковы: наше государство на многие годы оставило выпускников вузов без всяческой поддержки. И, в первую очередь, поддержки в трудоустройстве. Только у небольшого количества молодых есть достойно оплачиваемая работа (остальные понимают, что на ноги они встанут ближе к 35 годам).

В последние три года ситуация в России меняется к лучшему. Так, по поручению Правительства Российской Федерации Министерство образования Российской Федерации и Министерство труда и социального развития Российской Федерации приняли решение о разработке Межведомственной программы содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования, целью которой должно стать «создание системы организаций, осуществляющей комплексное консультационное, информационное и образовательное содействие в трудоустройстве незанятых выпускников учреждений профессионального образования» [1]. В результате этого в 75 регионах Российской Федерации была организована сеть Региональных центров трудоустройства выпускников во главе с Межрегиональным координационно-аналитическим центром по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана.

В Российской Федерации создана основательная правовая база по вопросам регулирования труда и занятости молодых граждан. Эти вопросы находят свое отражение в Конституции РФ, в Трудовом кодексе РФ и в Законе РФ «О занятости населения в РФ» [2]. Решением этого вопроса занимаются и отдельные политические партии. Так, партия «Единая Россия» предложила социальный проект «Культура и Время», который действует на федеральном уровне с 2012 года. Одной из задач проекта является «содействие кадровому обеспечению отрасли, поддержка молодых специалистов в области культуры» [3].

Кроме этого, вузы, тесно сотрудничая с работодателями, ориентируется на их требования к выпускникам и специалистам и выстраивают процесс обучения таким образом, чтобы выпускник удовлетворил запросы вышеназванных. А требования работодателя сегодня часто обоснованы потребностями его бизнеса и сегодняшнего дня. И знания, полученные в вузе, интересуют его лишь в том случае, если они смогут каким-либо образом соответствовать этим потребностям. По мнению рейтингового агентства «Рейтор», 65% работодателей считают, что выпускники вузов нуждаются в «доучивании». Но только крупные компании способны и берутся доучивать молодых специалистов. Мелким

компаниям такая процедура не по карману, и они ищут компетентных работников, с которыми не нужно возиться.

Таким образом, реальность процесса трудоустройства выпускников сурова: мало того, что молодому специалисту устроиться без опыта работы куда-либо практически невозможно, так еще и возможность работать по своей специальности нечасто предоставляется. Впрочем, многие, кто получил не особо престижную специальность, даже не торопятся найти себе рабочее место в соответствии со своим профилем.

По мнению аналитиков, причиной работы не по специальности является то, что в институте дают, в основном, фундаментальные знания, в отличие от практических навыков. Кроме того, следует учитывать, что рынок труда сам по себе динамичен и далеко не всегда удается угадать, какая профессия к моменту получения диплома будет востребована. Поэтому выпускники вузов идут работать туда, где есть шанс хорошо заработать и сделать карьеру. А проблема получения необходимых знаний и навыков для работы в совершенно иной сфере решается с помощью прохождения курсов переквалификации и обучении на предполагаемом месте работы.

Данная проблема, безусловно, носит общегосударственный характер. «Трудоустройство выпускников вузов – один из важнейших факторов оценки эффективности системы образования, – считает социолог Самсон Балановский. – Когда государство сначала вкладывает средства в подготовку специалистов, а потом вынуждено тратить деньги еще и на их переобучение и содержание как безработных, ни о какой эффективности не может быть и речи» [4].

Но так ли уж плоха работа не по специальности? Как нам кажется, нет! Дополнительные знания еще никому не мешали, мало того, кем бы человек ни работал, желательно периодически подтверждать и повышать свою квалификацию, потому что с течением времени потребности работодателей растут, а в больших компаниях практикуются различные тренинги повышения квалификации или даже получение второго высшего образования. Кроме того, повышенные требования и невозможность устроиться по специальности порой заставляют людей резко менять направление своей деятельности. Так получают «математики-менеджеры», «психологи-кадровики» и т.д. Даже знаменитый Леонардо да Винчи помимо изобразительного искусства, прославившего его на весь мир, увлекался механикой, естественными науками, литературой и медициной и сделал в этих областях много открытий. Да и вообще разносторонне развитый человек может подходить к решению трудовых задач с полярных сторон, получая, при этом, цельное мнение.

О том, что разносторонний опыт просто необходим выпускнику вуза, чтобы быть гибким в подборе работы (еще раз повторим, что пока это больше его забота, чем забота государства), говорить не нужно.

Достаточно открыть сайты Интернета, рекомендуемые, как искать работу и устраиваться на нее. Вот цитата с одного такого сайта: «Тем, кто учится на старших курсах вузов, можно посоветовать уже сейчас заняться поисками рабочего места, т.к. в данное время при устройстве на работу опыт в трудовой книжке чаще всего обязателен. Кроме того, проходя профессиональную практику необходимо присматриваться к потенциальным должностям и заводить полезные знакомства. А еще лучше при поступлении в вуз – интересоваться прогнозами экспертов по поводу популярности и востребованности профессий и идти учиться туда, где не только интересно, а еще и существуют возможности дальнейшего удачного трудоустройства» [5].

Данные советы бесполезны, если человек, учась в вузе, не развивает в себе активную жизненную позицию и не умеет себя удачно преподнести на собеседовании. Этому искусству тоже нужно учиться. Этому искусству учатся, например, активисты и члены студсовета факультета психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Факультет психологии является структурным подразделением университета, сохраняет и поддерживает университетские традиции. Студенты факультета являются активными участниками жизни университета и факультета. «Ленточка добра», «Капелька тепла» для детей из интернатов, участие в организации Универсиады в Казани в 2013 году, Олимпийских и Параолимпийских игр в Сочи, эстафеты огня в Саратове, участие в организации Всероссийского молодежного форума «Селигер» в 2014 году – это только небольшой список тех дел, в которых участвуют активисты и студенты факультета. Но факультет сам является инициатором многих программ как для студентов, так и для жителей города. Так за последние три года активисты факультета психологии провели следующие ежегодные акции: «Clean-party», «Капелька добра», проект «Личность», тренинги для первокурсников, выездные тренинги для активистов, день дублера, «День рождения факультета психологии», «День педагога», «День психолога» и многие другие.

Необходимо отметить, что в каком бы виде деятельности не участвовали активисты факультета психологии, они не только выполняют гражданский долг и играют определенную социальную роль. В результате такой работы мы наблюдаем личностный рост студентов, приобретение ими новых качеств, таких, как умение организовывать, взаимодействовать, сопереживать, планировать. Такие мероприятия развивают в студентах целеустремленность, харизматичность, справедливость, настойчивость, трудолюбие и многие другие качества. Убирая ли прилегающую территорию, помогая ли детям интерната или приемника распределителя, устраивая ли акцию в поддержку горевшего ТюЗа, наши студенты учатся главному – быть людьми и хорошими специалистами. Может быть, поэтому, наши активисты так много внимания уделяют первокурсникам и

младшим студентам: вовлекают их в различные виды волонтерской деятельности – помощь в проведении конференций, круглых столов, встреча гостей, помощь в проведении занятий, подготовка праздников на факультете, Дней открытых дверей, поздравление всех (работников факультета, студентов, аспирантов) с профессиональными и Всероссийскими праздниками, организация Дня улыбок и т.д.

Студенты-активисты нашего факультета считают важным, чтобы каждый чувствовал себя на факультете комфортно и удобно, а еще радостно, поэтому утром вас может у двери встретить улыбающаяся группа студентов с плакатом «Обнимемся!» или плакатом-улыбкой «По кофейку?!», а в коридорах факультета всегда кроме цветов и сердец вас встретят летящие журавлики счастья и ловушки для снов.

Организуя активную деятельность, студенты факультета психологии осуществляют свой профессиональный рост. Проведение тренингов по адаптации студентов-первокурсников, работа в качестве тьюторов, встреча иностранных и российских гостей, общение с ними на иностранном языке, организованный перевод для тех студентов, кто не может понять иностранца без переводчика, организация и проведение конференций, Дней открытых дверей, праздников, благотворительных акций и других мероприятий на факультете позволяет студентам совершенствовать профессиональные навыки, научиться организаторской и другим видам деятельности (ведущий, актер, певец, шоу-мен, танцор, хореограф и т.д.), а также получить навыки педагогической деятельности.

Большинство из наших выпускников устраиваются по специальности, находят себя в школах, психологических центрах, детских садах, в колл-центрах (call-center), открывают собственное дело. Но есть и такие, кто работает не по специальности. Работают тренерами в фитнес-клубах, открывают свои дизайнерские студии. Так одна из наших выпускниц, помогая в организации студенческих весен, создавала дизайнерские костюмы и шляпки. Шляпный бизнес стал ее призванием, у нее своя мастерская шляп. Другие, а среди них есть даже те, кто создал семью, пока учился, организуют мастерские по производству футболок, работают в звукозаписывающих студиях, профессионально поют, играют на сцене, играют в музыкальных группах. Все они признаются, что опыт, полученный на факультете при организации мероприятий, очень пригодился в жизни. Быстрее прошло самоопределение и становление. И мы считаем, что это заслуга вуза и факультета, безусловно, которые дали возможность всем студентам максимально проявить себя, попробовать в различных сферах. Ведь в университете сегодня работают более 16 спортивных секций, свыше 30 творческих студенческих объединений и отрядов.

Подводя итог вышесказанному, хочется еще раз отметить, что современный рынок труда нуждается в активных энтузиастах,

профессионалах-универсалах и людях с креативным типом мышления. Что же нужно делать студентам? Соответствовать этой тенденции, заниматься самообразованием, участвовать активно в жизни вуза, повышать свою квалификацию, а то и вовсе кардинально менять направление своей трудовой деятельности. Но таковы жизненные реалии. И для того, чтобы найти свое за место в жизни, студенту необходимо уже в вузе быть активным, научиться бороться и побеждать, приобретать необходимые знакомства, доказывая свою профессиональную многогранность и преимущество.

Библиографический список

1. Межведомственная программа содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования (приказ Министерства образования РФ и Министерства труда и социального развития РФ от 04 октября 1999 г.). URL: http://www.dvgups.ru/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_view&gid=2707&tmpl=component&format=raw&Itemid=780 (дата обращения: 08.04.2015).
2. Федеральный закон от 20 апреля 1996 г. N 36-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 21 июля 1998 г., 30 апреля, 17 июля, 20 ноября 1999 г., 07 августа 2000 г., 29 декабря 2001 г., 25 июля 2002 г.) // Российская газета от 25.07.2002. URL: <http://base.garant.ru/10164585/#help> (дата обращения: 01.03.2015).
3. Проект «Культура и время» // Официальный сайт партии Единая Россия. 2011. URL: <https://proj.edinros.ru/project/kultura-i-vremya> (дата обращения 18.11.2013).
4. Познай себя! Проблемы трудоустройства выпускников вузов URL: <http://www.poznaysebia.com/2013/08/28/problema-trudoustroystva-vyipusnikov-vuzov/> (дата обращения: 01.03.2015).
5. Как устроиться на работу выпускнику вуза. Как просто. URL: <http://www.kakprosto.ru/kak-90422-kak-ustroitsya-na-rabotu-vyipusniku-vuza> (дата обращения: 01.03.2015).
6. Богатырева М.Р., Куранова М.И. Проблемы трудоустройства выпускников вузов. URL: human.snauka.ru/2013/01/2205 (дата обращения: 01.03.2015).
7. Левицкая И.Е., Петровская О.А. Проблемы трудоустройства выпускников вузов. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/523/991> (дата обращения: 01.03.2015).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.П. Ольховская

*Колледж радиоэлектроники имени П.Н. Яблочкова Саратовского
государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, Россия*

E-mail: saratow2004@mail.ru

В статье рассматривается теоретический аспект взаимодействия субъектов в образовательном процессе. Взаимодействие – центральное звено образовательного процесса, которое расширяет возможности обучения, формирует умение сотрудничать. Взаимодействие предполагает изменение не только в деятельности, отношениях, но и в самих взаимодействующих сторонах. Анализируются современные формы взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образование, субъект, объект, образовательный процесс, взаимодействие.

THE INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

T.P. Olhovskaya

The article is examined the theoretical aspect of interaction of subjects at the educational process. The interaction is a central link of educational process which expands learning opportunities, organizes the ability to cooperate. The interaction supposes modification not only in activity, relations, but also into communicating parties. It is analyzed the modern forms of interaction of subjects of the educational process.

Key words: education, subject, object, educational process, interaction.

Восстановление российской экономики и сложившаяся тенденция ее устойчивого роста поставили новые стратегические задачи развития страны, сформулированные в ежегодном Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию «О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства» (от 04.12.2014 г.) [1].

Ключевая задача – обеспечение способности системы образования гибко реагировать на изменение потребностей экономики и нового общественного устройства. Важнейшее значение приобретают социальные эффекты, производимые образованием в обществе, эффекты консолидации общества и формирования культурной идентичности граждан России, снижения рисков социально-психологической напряженности между различными этническими и религиозными группами населения, эффекты социального «лифта» и достижения социального равенства групп и

отдельных личностей с разными стартовыми возможностями. То есть образование – важнейший институт не только социализации, но и консолидации общества в целом. Образование – важнейшая сфера социальной жизни людей, с одной стороны, и процесс становления человека, с другой, следовательно, взаимосвязь и взаимообусловленность образования и общества является более чем очевидной. Ещё Пифагор отмечал, что «образование можно и разделить с другим человеком и, дав его другому, самому не утратить его» [2]. Пифагор считал, что именно образованием отличаются люди от животных. В широком смысле слова, образование – процесс или продукт формирования ума, характера и физических способностей личности. В техническом смысле образование – это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие – накопленное знание, ценности и навыки — от одного поколения другому. Качество образования – это комплексное понятие, совмещающее в себе такие стороны деятельности как: разработка стратегии и тактики образовательного процесса, организации воспитательно-образовательного процесса, маркетинга образования и других. Кроме перечисленного, современное образование ориентируется на обучаемого как на личность, воспринимая его не только как объекта образования и воспитания, но и как субъекта, способного к выработке и принятию самостоятельных решений.

Прежде, чем дать характеристику субъектов образовательного процесса, рассмотрим ключевое понятие «субъект» и сравним его с понятием «объект».

Субъект – (индивид или социальная группа) носитель (инициатор, творец, распорядитель) предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект. При этом активность понимается как инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и самого себя. Активность личности зависит от мотивов ее поведения и характеризуется надситуативностью. Понимание надситуативной активности преодолеваются внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. Следовательно, активным является процесс, находящийся в прямой зависимости от субъекта. При этом позиция субъекта характеризуется наличием устойчивой внутренней мотивации деятельности. Это человек в совокупности таких психических характеристик, которые позволяют ему осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельность и поведение в целом. С психологической точки зрения, субъект – реальная основа душевной жизни, начало самопроизвольное, развивающее деятельность для удовлетворения своих потребностей.

Объект – предмет, явление или процесс, на которые направлена предметно-практическая и познавательная деятельность субъекта. В

качестве объекта может выступать и сам субъект (личность, социальная группа или всё общество).

В любой деятельности присутствуют как субъект, так и объект. Субъект (личность) выступает как деятель, который вносит изменения в объект. Субъект в деятельности всегда активен. Даже если внешне активность не заметна, деятельность может происходить во внутреннем плане: человек обдумывает план действий, размышляет, решает задачи и т.д. Объект деятельности пассивен, подвержен воздействию субъекта.

Ключевым отличием субъекта деятельности от объекта является наличие у первого особой способности к целеполаганию и соответствующей поставленным целям активности, которая называется субъектностью.

Важным фактором и условием эффективного образовательного процесса выступает взаимодействие его субъектов. Основными участниками образовательного процесса являются преподаватель и обучающиеся. Взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчёркивает связь развития личности и деятельности. Эта связь лежит в основе понимания педагогической значимости взаимодействия, в котором и через которое раскрывается вся сложная система способностей – предметно-практических и психологических. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации обучающегося. Его дополнительный эффект – межличностное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке взаимодействующих. Взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению и совместной деятельности. Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности, и самостоятельной ценностью.

Субъектная позиция обучающегося во взаимодействии с учителем предполагает:

– **Самостоятельность** – способность к независимым действиям, решениям, проявлению собственной инициативы и в выборе целей, и в выборе способов их достижения; готовность и способность совершать какие-либо действия собственными силами;

– **Активность** – стремление ученика выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, действовать за границами требований и ситуации и ролевых предписаний, предпочтений;

– **Готовность к выбору** как осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения. Процесс выбора

стимулирует самопознание, ответственность за достигнутый результат, личную причастность к жизненным обстоятельствам через определение своих целей и способов их достижения.

Интерес к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса обусловлен многими факторами. Во-первых, динамично расширяется коммуникативное пространство, что не может не сказаться на образовательном процессе. Во-вторых, существенные изменения содержания и форм социальных отношений влекут за собой ломку и перестройку прежних стереотипов, вызывают социальную напряженность, которая, в свою очередь, создает почву для появления различного рода противоречий, конфликтов. В-третьих, проблеме общения уделяется внимание в документе Министерства Образования РФ «Стратегии модернизации содержания образования», где подчеркивается «важное место в содержании образования должны занять коммуникативность, межкультурное взаимопонимание, готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности, толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы». Таким образом, взаимодействие субъектов образовательного процесса становится приоритетным направлением для исследований. С философской точки зрения, взаимодействие – категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций, изменение системы потребностей, индивидуальных характеристик, а также связей. Это позволяет определить взаимодействие в образовании как систему взаимосвязей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние в образовательной среде как части социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, различные субъекты и материалы. Следовательно, эффективность образовательного процесса достигается в многостороннем взаимодействии со всеми участниками, когда все его участники являются субъектами этого процесса.

Основной формой взаимодействия субъектов образовательного процесса является педагогическое общение как важнейшее условие и средство развития личности. Общение – это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения – это не столько воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого решаются образовательные и личностно-развивающие задачи, – педагогическое общение. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие

самих учеников (студентов). В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Первоначально обучение рассматривалось как процесс передачи педагогом знаний и опыта обучающимся, формирования у них умений и навыков. В этом контексте педагог предстает субъектом образовательного процесса, а обучающиеся – объектами. В современной педагогической теории и практике обучение рассматривается как двусторонний процесс, включающий преподавание и учение. Преподавание – это деятельность педагога по организации процесса усвоения учебного материала обучающимися, а учение – деятельность обучающихся по усвоению предлагаемых им знаний. В понятии обучения нашли отражение и управляющая деятельность педагога по формированию у обучающихся способов познавательной деятельности, а также совместная деятельность участников образовательного процесса. Образовательный процесс характеризуется следующими признаками:

- совместная деятельность преподавателя и обучающихся;
- руководство со стороны педагога;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития обучающихся;
- управление развитием и воспитанием обучающихся.
- двусторонний характер процесса;
- специальная планомерная организация и управление;

В процессе педагогического взаимодействия необходимо создавать условия для развития субъектной позиции обучающихся.

Таковыми условиями являются следующие:

- организация совместной с обучающимися деятельности по постановке и осмыслению целей и задач обучения;
- ознакомление обучающихся с новыми знаниями, фактами, явлениями, событиями;
- управление процессом осознания и приобретения знаний и умений;

Деятельность педагога, или преподавание, направлена на решение следующих основных задач:

1. управление процессом познания научных закономерностей и законов;
2. управление процессом перехода от теории к практике;
3. организация эвристической и исследовательской деятельности обучающихся;
4. проверка и оценка обученности.

В процессе учения, субъектами которого являются обучающиеся, возникают новые формы поведения и деятельности, усваиваются новые знания и закономерности на основе познания и упражнения. Деятельность обучающихся в процессе учения направлена:

1. на создание положительной мотивации учения;
2. восприятие новых знаний, формирование новых умений;
3. анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизацию изучаемых фактов, явлений, событий;
4. познание закономерностей, законов, осознание причинно-следственных связей;
5. приобретение умений и навыков в процессе упражнений;
6. самостоятельное решение новых проблем;
7. самоконтроль, самодиагностику достижений.

Процессы преподавания и учения тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Они составляют сущность образовательного процесса. Таким образом, и педагог, и обучающиеся предстают в качестве активных субъектов образовательного процесса, каждый выполняет свою функцию, несет ответственность за результат совместной работы.

Посредством образования происходит трансляция культуры от одного поколения другому. С одной стороны, на образование оказывают влияние экономическая и политическая сферы общественной жизни, а также социокультурная среда – национальные, региональные, религиозные традиции (поэтому модели и формы образования значительно отличаются друг от друга: можно говорить о русской, американской, французской системах образования). С другой стороны, образование – относительно самостоятельная подсистема социальной жизни, которая может оказывать влияние на все сферы жизни общества. Так, модернизация образования в стране позволяет в дальнейшем повысить качество трудовых ресурсов и, следовательно, способствовать развитию экономики. Гражданское образование способствует демократизации политической сферы общества, юридическое – укреплению правовой культуры. В целом качественное образование формирует гармоничную личность как в общекультурном плане, так и в профессиональном.

Образование имеет большое значение не только для общества, но и для индивида. В современном обществе образование – это основной «социальный лифт», который позволяет талантливому человеку подняться из самых низов общественной жизни и добиться высокого социального статуса.

В заключение хочется выразить свое согласие с высказыванием нашего президента В.В. Путина, который сказал что, «будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов... от мотивации к инновационному поведению граждан и от отдачи, которую приносит труд каждого человека, будет зависеть будущее России».

Библиографический список

1. Путин В.В. Послание Федеральному Собранию РФ «О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства» от 04.12.2014 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173> (дата обращения: 17.01.2015).
2. Пифагор. Золотой канон; Фигуры изотерики. М.:Изд-во Эксмо, 2003. 448 с.
3. Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др. Педагогика профессионального образования // Профессиональное образование как педагогическая система: учебное пособие под ред. В.А. Слостёнина. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Л.И. Романова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: milli3105@mail.ru

Статья посвящена внедрению инновационных педагогических технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, образование.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

L.I. Romanova

This article is devoted to research on the implementation of innovative educational technologies in the educational process.

Key words: innovative pedagogical technologies, education.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года основными целями профессионально-педагогического образования являются: подготовка квалифицированного преподавателя, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной мобильности [1].

Особое место в реализации современных подходов к обучению принадлежит развивающим инновационным педагогическим технологиям,

которые обеспечивают формирование профессиональных качеств у преподавателей нового поколения, построенных на принципах деятельности и общения, на диалоговых и интерактивных методах обучения [2].

В профессионально-педагогической подготовке преподавателей вуза важным является формирование профессиональных компетенций, благодаря использованию педагогических технологий, в основе которых лежат личностно-ориентированный и деятельностный подходы, предполагающие профессиональное развитие личности и опыт специалистов, использование профессионально-психологического потенциала преподавателей [3].

Личностно-деятельностные технологии предназначены для оптимизации процесса передачи преподавателем и освоения студентами постоянно возрастающего объема научных знаний посредством решения профессиональных педагогических ситуаций; развития профессиональной коммуникации, формирования умения работать в команде, распределять роли, принимать совместные решения профессиональных задач; управления процессом личностного и профессионального развития участников образовательного процесса в вузе; формирования опыта осуществления профессиональной педагогической деятельности адекватно содержанию ее компонентов на основе рефлексии [4].

Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей вуза включает информационный, деятельностный и рефлексивный этапы [3].

Информационный этап предполагает активную работу с информацией: осмысление, структурирование, поиск вариантов решения, планирование действий на основе полученных знаний. На этом этапе используются методы учебного познания – метод проблемного изложения, поисковый и исследовательский.

На деятельностном этапе осуществляется разработка профессионально ориентированных ситуаций, выполнение практико-ориентированных заданий, разработка технологических карт и проведение занятий со студентами, анализ проведенных занятий в аспекте соответствия требованиям к реализации личностно-деятельностных технологий. Используются методы интуитивного типа: «мозговой штурм», метод морфологического ящика, эвристическая беседа, решение проблемных профессиональных ситуаций. На этом этапе важны разработка дидактического материала (образец, алгоритм); предложение поиска нового алгоритма; проведение вербального инструктажа, использование правил организации самостоятельной работы обучающихся по программе. Форма организации учебной работы – групповая.

Для реализации целей обучения применяются технологии выстраивания отношений с другими людьми, работы в команде, в коллективе, принятия социальной нормы или социальной роли,

консультирования и оказания помощи, профилактики или разрешения конфликта, деловые игры, тренинги, проектное обучение.

На рефлексивном этапе обеспечивается осмысление полученного студентами опыта, определение стратегии собственной профессиональной деятельности. Формы образовательной рефлексии: письменное обсуждение, анкетирование, графическое изображение. Рефлексия – необходимое условие, когда студенты и преподаватель анализируют схему организации образовательной деятельности. На данном этапе используются ролевые игры, тренинги личностного роста, кейс-технологии.

Формирование личностного опыта преподавателя в роли обучаемого в период профессионально-педагогической подготовки позволяет освоить, осмыслить и использовать личностно-деятельностные технологии в работе со студентами.

В программе изучения и внедрения инновационных педагогических технологий в учебный процесс на кафедре педагогики факультета психологии СГУ проведено исследование среди магистров и преподавателей. В выборе технологий и методов обучения магистров и планировании работы преподавателей играет учет интересов и склонностей обучаемых. Целью анкетирования явилось выявление у магистрантов предпочтений форм и видов деятельности на учебном занятии. В анкетировании приняли участие магистранты 1 курса (17 человек) кафедры педагогики.

Табл. 1. Бланк авторской анкеты №1

Анкета №1	
Вопрос №1. Какие учебные педагогические занятия Вам нравятся?	
1. Лекция	10
2. Ролевая игра	11
3. Мультимедийный урок	16
4. Дискуссия	15
5. Защита курсовой работы	9
6. Ситуационное обучение	15
7. Зачет	2
Вопрос №2. Какие занятия Вы считаете наиболее интересными и полезными?	
1. Работа в малых группах	10

2. Индивидуальная работа	2
3. Игровая деятельность	14
4. Решение проблемных ситуаций	12
5. Защита курсовой работы	5
6. Тестирование	2
7. Ситуационное обучение.	15

Анализ анкеты дает возможность сделать следующие выводы: магистры отдают предпочтение коллективным формам обучения и инновационным методам работы (мультимедийный урок, дискуссия, игровая деятельность, ситуационное обучение).

Повышение профессиональной компетентности преподавателей должно соответствовать требованиям новой образовательной системы. В настоящее время востребован не преподаватель – предметник, а педагог – исследователь, психолог. Эти качества могут развиваться при условии, если преподаватель активно занимается исследовательской, инновационной работой [5].

Внедрение в учебный процесс инновационных педагогических технологий должно происходить через кафедральные семинары, взаимопосещение занятий, подготовку методических пособий, участие в межкафедральных, факультетских конференциях, курсы повышения квалификации. На кафедре планируется провести анкетирование преподавателей на предмет использования ими в учебном процессе инновационных педагогических технологий.

Табл. 2. Бланк авторской анкеты №2

Анкета №2	
Вопрос №1. Какие инновационные педагогические технологии Вами используются?	
1. Технология сотрудничества (работа в парах, однородная и дифференцированная групповая работа)	
2. Проектная технология (мини-проекты на учебном занятии, проекты во внеаудиторной самостоятельной работе, мультимедийные презентации, исследовательские, творческие проекты)	
3. Игровые технологии (языковые, операционные, имитационные, ролевые, коммуникативные, математические игры)	
4. Технология проблемного обучения (проблемная лекция и	

семинар)	
5. Технология интерактивного обучения («мозговой штурм», тематическая дискуссия, ситуационное обучение, кейс-метод)	
6. Технология критического мышления (методы визуализации, интеллектуальные карты, кластеры)	
7. Информационно-коммуникационные технологии (мультимедийные занятия, компьютерное тестирование, применение каталога электронных ресурсов по дисциплинам, представление учебных материалов через сайт университета, применение программных средств (программы презентаций, электронные таблицы), изучение лекций, разработок выдающихся ученых через Интернет, работа с аудио- и видеофайлами, наглядными пособиями; обмен информацией со студентами в социальных сетях)	
8. Инновационные формы лекционных занятий (проблемная, бинарная, консультативная лекция).	
9. Обучающие компьютерные программы (видеоконференции, онлайн–семинары, создание электронных пособий и учебников по педагогическим дисциплинам)	
10. Организация и проведение Олимпиады «Педагогическое образование» между факультетами и институтами ВУЗа	

Анкета №1 и №2 составлены автором.

Анализируя результаты работы по внедрению и освоению инновационных педагогических технологий, можно сделать выводы, что этот процесс длительный и трудоёмкий, является необходимым для реализации личностно-деятельностного подхода в обучении, помогает создать условия для формирования профессиональных квалифицированных преподавателей.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. URL: <http://ivo.garant.ru> (дата обращения: 18.03.2015).
2. Лопанова Е.В. Учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 256 с.
3. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования. СПб.: Книжный Дом, 2007. 408 с.
4. Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / Под общ.ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. Книга 3. Новосибирск: ЦРНС Изд-во СИБПРИНТ, 2008. С. 43-93.
5. Козлов А.Н. Инструменты Web 2.0 в учебном процессе: за и против. URL: <http://mesi.ru/our/publications> (дата обращения: 18.03.2015).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Д. Турчин, О.В. Бакаева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: sgu.pedagogika@yandex.ru

В статье обобщаются сведения о педагогических рисках, возникающих в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях изменяющегося мира; перечисляются основные работы учёных-педагогов и психологов, изучающих педагогические риски. При рассмотрении рисков сферы образования особое значение придаётся учёту педагогических рисков в исследовательской и инновационной деятельности. Делается акцент на актуальность применения педагогами, работниками образования в процессе обучения, воспитания и развития личности основных международных и российских нормативно-правовых документов, направленных на компенсацию негативных педагогических рисков.

Ключевые слова: психолого-педагогическое взаимодействие, риск, педагогический риск, педагогическая рискология, нормативно-правовые документы.

PEDAGOGICAL RISKS IN THE PROCESS OF INTERACTION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY SUBJECTS

G.D. Turchin, O.V. Bakaeva

Authors of the article systematize information about pedagogical risks forming in the process of interaction of the educational process' subjects of in the changing world. It is lists the main work of scientists, educators and psychologists who study pedagogical risks in this article. Authors emphasize the pedagogical risks in research and innovation in their consideration of the education risks. The article focuses on the relevance of the use of teachers, educators in the process of training and personal development main International and Russian regulatory documents aimed at compensate for the negative pedagogical risks.

Key words: psychological and pedagogical interaction, risk, pedagogical risk, pedagogical riskology, regulatory documents.

Взаимодействие субъектов образовательной деятельности имеет следующие особенности – оно:

- всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента – педагогическое воздействие и ответную реакцию обучающихся;
- учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- изучает факторы и условия, влияющие на успешное развитие личности обучающихся;

- отслеживает и учитывает степень осознанности обучающимися своего Я (физического, духовного, социального);

- учитывает отношения в семье, уровень воспитания, систему личностных ценностей при исследовании индивидуальных различий обучающихся;

- устанавливает контакты со всеми звеньями, группами, коллективами социальной ориентации, административными структурами образовательного процесса;

- учитывает внешнее воздействие, поступающее из окружающей среды в систему психических образований и мотивации, и др. [1].

Психолого-педагогическому взаимодействию сопутствуют разнообразные риски.

Понятие «риск» рассматривается в разных науках – психологии, социологии, экономике, биологии и т.д. Например, И.Т. Балабанов определяет понятие «риск» как возможность возникновения потерь, вытекающую из специфики тех или иных явлений природы и видов человеческой деятельности; вероятность принятия неверных или непринятия нужных управленческих решений; вероятность получения незапланированных результатов при осуществлении той или иной деятельности [2, с. 6].

В педагогическом понятийно-терминологическом аппарате содержится большое количество терминов, которые указывают на наличие педагогических рисков разной степени сложности и значимости (переживания, тревожность, аффект, фрустрация, депрессия, стресс, эйфория, агрессивность, девиантное поведение и другие). Причем педагогические риски могут быть самых разных направлений – медицинские (хронические заболевания, проблемы с органами слуха, зрения, речи, перенесенные стрессы и др.), социальные (асоциальная семья, малообеспеченная семья, семьи переселенцев и беженцев и др.), учебно-педагогические (стойкая неуспеваемость, пропуски занятий и др.), поведенческие (нарушение поведения, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, употребление наркотиков и др.), риски исследовательской деятельности педагога (методологические, стратегические, технологические, экологические и др.) [3].

Педагогика реагирует на возникающие педагогические риски созданием новых отраслей: лечебная педагогика (валеология) – наука о здоровье, о механизмах сохранения и укрепления здоровья человека; социальная педагогика – наука о социальном воспитании, осуществляемом в различных организациях, где воспитание не является ведущей функцией (внешкольное, вневузовское); тифлопедагогика – наука об обучении и воспитании людей с нарушениями зрения; сурдопедагогика – наука о воспитании, образовании и обучении людей с нарушениями слуха; олигофренопедагогика – наука о воспитании и обучении людей с

нарушениями интеллекта; кондуктивная педагогика – отрасль педагогики, ориентированная на работу с людьми-инвалидами и людьми с ограниченными возможностями; реабилитационная педагогика – педагогика, изучающая человека, имеющего особые нужды, ограниченные возможности в самореализации (больные, труднообучаемые или трудновоспитуемые люди); пенитенциарная (исправительная) педагогика – педагогика, изучающая возможности исправления нравственной деформации личности в условиях лишения свободы; превентивная педагогика – педагогика, изучающая причины формирования и развития отклоняющегося (девиантного и делинквентного) поведения человека и методы его предупреждения, преодоления, исправления; виктимология – педагогическая отрасль, изучающая различные категории людей – жертв неблагоприятных условий социализации; ювеногогика – отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы обучения и воспитания юношества (молодых людей); геронтогогика – отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы взаимодействия с людьми преклонного возраста; антропологика – обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути; рискология – направление научного исследования профессионального риска и, наконец, с конца XX века активно развивается дисциплина «Педагогическая рискология» – новое направление в педагогике, изучающее сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, рассматривающее поведенческий аспект профессионального труда педагога, описывающее общие закономерности, специфику педагогической деятельности в рискогенной ситуации и механизм принятия правильных педагогических решений, необходимых для жизнедеятельности образовательных систем и получения планируемого результата с учетом всех затрат со стороны всех участников образовательного процесса [4, 5].

На компенсацию негативных педагогических рисков в процессе обучения, воспитания и развития личности направлены многие международные и российские документы, которые необходимо знать и руководствоваться в работе педагогам, социальным педагогам, социальным работникам, специалистам образовательных учреждений и управления образованием. Так, вследствие тяжелого положения детей во многих странах мира ООН в 1959 г. была принята «Декларация прав ребенка», послужившая отправной точкой для принятия государствами нормативно-законодательных актов в области защиты прав ребенка и профилактики безнадзорности.

20 ноября 1989 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла «Конвенцию о правах ребенка», где на законодательном уровне закреплены права несовершеннолетних детей, права и обязанности родителей воспитывать

своих детей, гарантировано право на образование, труд, отдых и правовая защита детей от любого насилия и отсутствия заботы о них, эксплуатации.

30 сентября 1990 г. ООН на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах детей (г. Нью-Йорк) была принята «Всемирная декларация об обеспеченности выживания, защиты и развития детей» (в России начала действовать с 31 января 1992 г.), которая устанавливает универсальные международные правовые нормы, гарантирующие детям основные права человека, включая право на защиту от беспризорности и жестокого обращения.

25 октября – 16 ноября 1995 г. на 28-й сессии Генеральной конференции (г. Париж) ООН была принята «Декларация принципов толерантности», где были учтены многие Международные документы (например, «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах», «Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации», Рекомендации ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования и др.), законодательно закреплено право каждого человека на свободу мысли, совести и религии и что образование должно соответствовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами.

10 мая 2002 г. на 2-й специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН была принята «Декларация и план действий – Мир, пригодный для жизни детей», где провозглашены принципы для построения мира, пригодного для проживания детей: дети – прежде всего; не забыть ни одного ребенка; дать каждому ребенку образование; защитить детей от войны; сохранить Землю для детей.

Нормы международного права отражаются в следующих документах РФ, где особое место в системе мер поддержки детей занимают нормы права, закрепляющие использование всех существующих мер и способов обеспечения нормального духовного и физического развития детей.

4 октября 2000 г. постановлением Правительства РФ №751 была принята «Национальная доктрина образования в РФ» – основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной образовательной политики, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г.

12 декабря 1993 г. была принята «Конституция РФ», которая гарантирует государственную поддержку и защиту семьи, охрану материнства, отцовства и детства, развитие социальных служб.

3 июля 1998 г. Государственной Думой был принят «Федеральный закон об основных гарантиях прав ребенка РФ», который устанавливает

основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ.

29 декабря 1995 г. Государственной Думой был принят «Семейный кодекс РФ» (изменения и дополнения в 2008, 2009, 2010 гг.), где основательно закреплены вопросы семейного права.

На охрану материнства и детства, охрану труда детей и их защиту от жестокости направлены документы «Уголовный кодекс РФ», «Гражданский Кодекс РФ», «Жилищный Кодекс РФ», «Трудовой Кодекс РФ».

Кроме этого введен в действие еще целый ряд федеральных законов – «Об основах социального обслуживания населения в РФ», «О социальной защите инвалидов в РФ», «О государственных пособиях гражданам, имеющих детей», «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», которые закрепляют механизмы, обеспечивающие соблюдение прав ребенка [6].

И, наконец, «в соответствии с Указами Президента РФ разработаны целевые программы «Дети России», «Дети и семья», «Здоровое поколение», «Одаренные дети», «Дети-инвалиды».

С 1 сентября 2013 года вступил в силу новый базовый закон об образовании в России (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ), где закреплено право на образование каждого гражданина РФ и установленные государством образовательные уровни. Этот закон является основополагающим правовым актом в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Впервые педагогические риски были определены, изучены, охарактеризованы в работах доктора педагогических наук И.Г. Абрамовой [3, 4, 7-11]. За последние годы целый ряд учёных-педагогов и психологов посвящают свои работы исследованию педагогических рисков.

Для сферы образования, по мнению А.П. Панкрухина, характерны следующие риски:

- риск искажения интерпретации;
- риск недостаточного финансирования;
- риск неоднородности качества образовательных услуг;
- риск снижения доступности образования;
- риск падения качества образовательных услуг.

Для профилактики указанных рисков необходимо осуществлять риск-менеджмент (т.е. систему мер управления рисками). Одним из методов управления рисками падения качества образовательных услуг является создание системы мониторинга качества образования, который может осуществляться по нескольким направлениям, например, «оценки качества психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса» [12, С. 44].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в настоящее время тесно связано с исследовательской и инновационной деятельностью, которые имеют свои соответствующие риски.

На основе исследований И.Г. Абрамовой и Е.Н. Михайловой [13] определен минимальный перечень видов педагогических рисков исследовательской деятельности учителя, выделенных в качестве рискологических факторов (стратегический риск, риск рассогласования, физический риск, диспозиционный риск, риск несоответствия, методологический риск, риск бездействия, технологический риск, экономический риск). В краткой характеристике видов педагогических рисков исследовательской деятельности указывается:

- стратегический риск – это корреляция темы исследования педагога запросам школы, города, региона, страны, мировой системы образования (с учетом типа исследовательской работы);
- риск рассогласования – это расхождения между требованиями школы (города, региона, страны, мировой системы образования) и личными интересами и возможностями педагога;
- физический риск – это, во-первых, заболевания и психологические проблемы педагога, занимающегося исследовательской деятельностью и, во-вторых, заболевания и психологические проблемы учащихся – участников педагогических экспериментов;
- диспозиционный риск – это степень совпадения или несовпадения целей, установок, ожиданий и запросов учителя с целями школы, города, региона, страны, отечественной системы образования;
- риск несоответствия – это наличествующий уровень теоретической и практической готовности учителя проводить исследования выбранного уровня (типа, вида);
- методологический риск – это недостаточный уровень методологической готовности (культуры) учителя проводить исследование выбранного уровня (типа, вида);
- риск бездействия – это стремление человека к минимизации энергозатрат, лени, конформизма и т.д.;
- технологический риск – это, во-первых, оптимальное/неоптимальное планирование исследовательской деятельности, во-вторых, оптимальное/неоптимальное проведение педагогического эксперимента, и, в-третьих, оптимальное/неоптимальное текстовое описание исследовательской деятельности;
- экономический риск – это уровень готовности учителя к материально-техническим затратам на проведение исследовательской деятельности [14].

Что касается педагогических инноваций, они должны обеспечить созидательный характер обучения и активизацию личностных механизмов

профессионального становления обучающихся. При этом внедрение новых образовательных технологий – необходимое, но не достаточное условие перехода к новому качеству образовательных результатов. Суть образовательного процесса, связанную с характером взаимодействия между его субъектами, можно изменить только через развитие личностных ресурсов обучающихся и формирования профессионально-педагогической позиции преподавателей. В противном случае в модернизируемых педагогических системах вероятны риски фальсификации и риски имитации [15].

Риски фальсификации связаны с неготовностью обучающихся выступать субъектами инновационного образовательного процесса (неспособность проявлять самостоятельность, творческую активность, инициативу, ответственность, находить цели профессионально-личностного становления). Риски имитации связаны с неготовностью самих преподавателей внедрять актуальные педагогические инновации.

Переход преподавателя от выполнения функций транслятора знаний к функциям организатора, вдохновителя, координатора предполагает сформированность у него соответствующих профессионально важных качеств и профессионально-педагогической позиции, основанной на понимании целей современного образования, механизмов профессионально-личностного развития, способов педагогического управления им. Личная и профессиональная неготовность преподавателей может породить риски имитации инноваций, что скажется на качестве результатов образования. А сочетание рисков имитации и фальсификации может сделать высшее инновационное образование менее результативным, чем традиционное. Преодоление данных рисков видится в развитии психолого-педагогических компетенций, в поддержке профессионального самоопределения преподавателей относительно новых целевых ориентиров высшего образования, в активизации новых способов педагогической деятельности [15, С. 55].

Педагогическое сообщество единодушно приходит к выводу, что в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности образовательным учреждениям как среднего, так и высшего звена, необходим не просто творческий педагог, активно проводящий не только учебную, исследовательскую и экспериментальную деятельность в инновационном режиме, но и ясно осознающий свою персональную ответственность за разностороннее развитие обучающихся [13, 14]. В связи с этим повышаются требования к творческой деятельности преподавателей и, соответственно, к выявлению самых различных педагогических рисков.

Выделение и прогнозирование рискогенных факторов разного уровня, полная информированность всех участников исследовательской педагогической деятельности о рисках позволяют не только правильно организовать исследовательскую деятельность, но разработать комплекс

мероприятий по выявлению, оценке, профилактике и минимизации предпринимаемых рисков, снабдить исследователя достоверными сведениями о возможных негативных аспектах воплощения дела, заранее предусмотреть и внести в исследовательский проект защитные меры [14, 16].

Таким образом, педагогическая рискология является жизненно необходимым направлением в педагогике, а в методике этой дисциплины назрела актуальная необходимость создания технологии управления педагогическими рисками, задачей же современного педагога является её освоение.

Библиографический список

1. Бреева М.В., Вылегжанина И.А. Риски психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе // Педагогическое образование в России. Выпуск №4/2014. С. 110-113.
2. Балабанов И.Т. Риск-менеджмент. М.: Ф и С, 1996. С. 6.
3. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 381 с.
4. Абрамова И.Г. Педагогическая рискология. СПб, 1995. 93 с.
5. Каменская Е.Н. Педагогика. Ростов-на-Дону. Изд-во Феникс, 2007. 224 с.
6. Василькова Т.А. Социальная педагогика. М.: КНОРУС, 2010. 240 с.
7. Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя. СПб, 1994. 56 с.
8. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска. СПб, РГПУ, 1996. 381 с.
9. Абрамова И.Г. Риск в педагогической деятельности: теория и практика // Магистр. 1999. №5. С. 19-30.
10. Абрамова И.Г. Риск – источник самодвижения. / Классный журнал. 2001. №2. С. 10-13.
11. Абрамова И.Г., Белякова Л.Ю. Менеджмент педагогического риска. СПб., 2005.
12. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. М., 2005. С. 44.
13. Михайлова Е.Н. Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 10 (88). С. 59-63.
14. Михайлова Е.Н. Педагогические риски в исследовательской и экспериментальной деятельности: прогнозирование и минимизация // Мир науки, культуры, образования. Выпуск № 3/2010. С. 98-100.
15. Лызь Н.А., Лызь А.Е. Риски педагогических инноваций в высшем образовании// Высшее образование в России. №7. 2014. С. 50-56.
16. Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
17. Альгин А.П. Рискология и синергетика в системе управления. Петрозаводск, 2004. 184 с.
18. Абрамчук В.А. Риски в бизнесе, менеджменте и маркетинге. СПб, Изд-во Михайлова В.А., 2002. 480 с.
19. Беликов А.Ю. Теория рисков: учебн. пособие, Иркутск, 2001. 105 с.
20. Буянов В.П., Кирсанов К.А., Михайлов Л.М. Рискология (управление рисками): учебн. Пособие. М.: Изд-во «Экзамен», 2007. 384 с.
21. Безрукова В.С. Настольная книга педагога-исследователя. Екатеринбург, 2000. 236 с.
22. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]: Под

- ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой: [науч. ред. Н.Б. Крылова]. М.: Академия, 2006. 288 с.
23. Педагогическая рискология: монография / РГПУ им. А.И. Герцена, СПб., 1995. 93 с.
 24. Сабина Н.Н. Профилактика профессиональных рисков в условиях инновационной деятельности образовательных учреждений. М.: РГБ, 2012.
 25. Строкова Т.А. Риск в инновационной деятельности педагогов // Образование и наука. 2001. №4(10). С. 148-163.
 26. Феофанов К.А. Российская социология риска: состояние и перспективы // Социологические исследования. 2007. №4. С. 3-12.
 27. Хабибуллин Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуации неопределенности. М.: РГБ, 2008.

УДК 373.3.017.4 (075+072)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ

С.Н. Филипченко, Л.И. Макарова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: svetlana-prof@yandex.r, lubashavanusha@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению педагогического аспекта воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения. На основе выявленных особенностей младшего школьника структурирована гражданская позиция и обосновано средство ее воспитания.

Ключевые слова: гражданская позиция младшего школьника, воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения.

PEDAGOGICAL ASPECT OF EDUCATION CIVIL POSITION OF THE YOUNGER SCHOOLBOY MEANS OF LOCAL HISTORY

S.N. Filipchenko, L.I. Makarova

The article is devoted to the pedagogical aspect of education civil position of the younger schoolboy means of local history. Based on the identified characteristics of the younger schoolboy structured civil position and justified means of her education.

Key words: civil position of primary school children, education of the civil position of the younger schoolboy means of local history.

Становление полноценного гражданского общества России и построение правового демократического государства обострили потребность в воспитании нового поколения социально-ориентированных граждан, обладающих активной позицией.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» определяется современный национальный воспитательный идеал. «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». [1] Описанные качества личности соотносятся с идеалом гражданина имеющего свою гражданскую позицию в различных сферах жизнедеятельности.

Важность воспитания гражданской позиции нового поколения россиян отражена в нормативно-правовых документах: «Национальная доктрина образования до 2025 года», «О федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы», ФГОС НОО второго поколения.

В государственных образовательных стандартах второго поколения принципиально по-новому формулируется главная задача школы: не просто очертить определенный круг предметных знаний и обеспечить его освоение на минимально допустимом уровне, а воспитать успешного гражданина своей страны.

В ФГОС второго поколения одним из требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования является «формирование основ российской гражданской идентичности» [2, с. 7-8].

По словам А.Г. Асмолова, «гражданская идентичность – осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [3].

В структуре гражданской идентичности А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева, Е.С. Терехова, В.В. Глебкин, М.В. Левит выделяют гражданскую позицию как ее деятельностный (поведенческий) компонент. Названные авторы считают необходимым воспитание гражданской позиции у младшего школьника в связи с тем, что гражданская позиция является одним из интегративных признаков гражданской идентичности, а также критерием её сформированности. Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяется сфера педагогической ответственности: усилия общества и государства направлены сегодня на воспитание у детей и молодёжи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну.

Впервые в истории российской системы образования в образовательные стандарты включен воспитательный компонент.

Включение воспитательного компонента в Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения позволяет преодолеть противоречие между актуализацией задач формирования у школьников гуманистических ценностей, гражданской позиции и почти полным отсутствием в предшествующих образовательных стандартах положений о содержании, организации и результативности воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Однако, несмотря на законодательное закрепление, целостная система воспитательной работы, ориентированная на воспитание гражданской позиции подрастающего поколения россиян отсутствует.

В создавшихся условиях проблема воспитания гражданской позиции школьников приобретает актуальность и становится важным направлением многоаспектных научных исследований.

В пределах задач педагогической науки изучением возможности воспитания гражданской позиции занимаются Т.В. Болотина, М. Бренсон, Н.М. Воскресенская, Л. Нельсон, В.П. Пахомов, И.В. Суколенов, М. Тома и другие.

Анализ понятия, «гражданская позиция» на основе современных научных педагогических работ позволил нам выявить различные подходы в понимании ее сущностных оснований. Так, гражданская позиция рассматривается как характеристика личности (Т.М. Абрамян, Г.И. Аксенова, П.А. Баранов, Т.С. Воропаева); как, личностное образование (О.И. Прокопец, И.Л. Судакова, Л.Л. Хоружая); интегративное качество личности (Г.Я. Гревцева, Н.П. Капустин, Д.В. Кириллов, Э.П. Стрельникова); совокупность гражданских, правовых или нравственных качеств (С.С. Алексеев, К.Ю. Бачков, В.М. Кукушкин, Г.Н. Филонов); совокупность гражданских свойств (И.И. Элиасберг); рефлексивное отношение субъекта (И.Ф. Крицкая); различные аспекты отношений – духовных, трудовых, нравственных и др. (А.М. Щаленов); социальный или идейно-нравственный критерии сформированности личности (Л.М. Архангельский, Л.А. Беляева, Э.Ф. Зеер, В.П. Карпович, И.С. Кон, Б.С. Круглое, Л.Я. Рубина); внутренняя установка, ориентация на определённую линию.

Названные подходы позволяют выделить внутреннюю и внешнюю составляющие гражданской позиции. Внутренняя позиция обеспечивает усвоение и принятие гражданских ценностей, нравственных установок и моральных норм общества. Внешняя позиция выражается в общественно-значимой деятельности по отношению к государству, другим людям, себе.

Многие исследователи выделяют подростковый возраст как особо значимый для формирования гражданской позиции (Т.Н. Османкина, С.Н. Митросенко, Э.П. Стрельцова, И.Л. Судакова, А.С. Прутченков, Н.Я. Мещерякова, Н.Ф. Крицкой, И.В. Молодцовой и др.).

Однако в образовательно-воспитательном пространстве школы, кроме подростков, находятся и младшие школьники. На наш взгляд, дети младшего школьного возраста не должны выпадать из системы непрерывного воспитания гражданской позиции: начальная школа (младший школьный возраст) – основная школа (средний школьный возраст) – полная школа (старший школьный возраст). Начальное образование имеет особую значимость в воспитании гражданской позиции. На этот факт совершенно справедливо указывает в своих исследованиях А.М. Андрусюк: «На первой ступени (начальное образование) закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества. Развиваются коммуникативные способности ребенка, которые позволяют ему интегрироваться в сообщество, способствуют формированию умения разрешать конфликтные ситуации через диалог. Решение одной из главных задач начального образования – развитие творческого потенциала младшего школьника – помогает сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны» [4].

При всей несомненной значимости теоретических исследований и практического опыта воспитания гражданской позиции младших школьников остается педагогической проблемой современности, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Отметим, что для младшего школьника характерна податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель, повышенная восприимчивость (Кулагиной И.Ю., Мухиной В.И. Климовой К.А. и др.). Младший школьный возраст является классическим временем оформления моральных идей и правил, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов (Люблинская А.А., Крутецкий В.А., Славина Л.С. и др.). Учитывая, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для создания предпосылок формирования определенной направленности личности (Л.В. Божович), считаем, что воспитывать гражданскую позицию необходимо с первых дней обучения в школе.

Мы разделяем точку зрения ученых о том, что гражданская позиция личности есть сложное явление, включающее в себя знания, чувства, отношения личности, проявляющиеся в ее деятельности. Следовательно, в структуре гражданской позиции младшего школьника можно выделить такие компоненты, как: когнитивно-ценностный, эмоционально-чувственный, мотивационно-деятельностный. Такой подход основывается на сензитивности таких новообразований младшего школьника, как «Образ Я», «Я-концепции» (И.С. Кон и др.); картины мира (Д.И. Фельдштейн и др.); появление рефлексивного мышления, «открытие

Я» (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и др.); появление в самосознании целей жизнедеятельности (Э. Эриксон); формирование способности видеть мир глазами других людей (Ж. Пиаже). Для нашего исследования также представляются значимыми следующие центральные новообразования младшего школьного возраста, выделенные Дубровиной И.В.: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности, осознанность и произвольность познавательных процессов, наличие внутреннего плана действий, новый тип отношений с окружающими людьми, появление иерархии мотивов. [5] Названные новообразования являются основой компонентов гражданской позиции младшего школьника.

Исходя из анализа философской, психологической и педагогической литературы по изучаемой проблеме, считаем возможным определить гражданскую позицию младшего школьника как интегративное качество личности, обеспечивающее освоение и принятие им гражданских ценностей, нравственных установок и моральных норм общества и личностно переживаемую общественно-значимую деятельность по отношению к государству, другим людям, самому себе.

Раскрыв сущность и содержание гражданской позиции младшего школьника, мы определили школьное краеведение как средство ее воспитания.

Обращение к научной литературе (Н.Н. Баранский, А.С. Барков, Б.П. Есипов, А.Ф. Родин, М.Н. Скаткин, К.Ф. Строев и др.) по проблеме исследования дает возможность определить педагогические свойства школьного краеведения: эмоционально-окрашенная, внешне привлекательная деятельность младшего школьника, вызывающая непосредственный интерес и формирующая познавательную мотивацию; возможность реализации принципов адаптивной педагогики в воспитании гражданской позиции младшего школьника; интегративный характер содержания; применение общеучебных навыков познания и способов творческой деятельности для формирования целостного взгляда на регион; практически неограниченный спектр возможностей использования и сочетания всех форм образовательной деятельности, творческого применения полученных в процессе обучения знаний.

Выделенные педагогические свойства школьного краеведения позволяют рассматривать его как средство воспитания гражданской позиции младшего школьника, в структуру которой входят определенные нами компоненты: когнитивно-ценностный, эмоционально-чувственный и мотивационно-деятельностный.

Как отмечал Д.С. Лихачев, краеведческие представления лежат в основе формирования научных знаний, общих понятий о природе, обществе, о взаимосвязи времен, о путях освоения нового и сохранения прошлого. Обращение к школьному краеведению позволяет дать младшим

школьникам представления о гражданских ценностях, нравственных установках и моральных нормах общества и ценностных отношений к семье, к старшему поколению, к своей малой Родине, к отечественному культурно-историческому наследию, гражданскому обществу, к правовому государству и России, которые являются составляющими когнитивно-ценностного компонента.

Школьное краеведение обеспечивает эмоциональную насыщенность жизни школьников и свободу в выражении чувств: любовь к Родине, чувство ответственности за себя, близких и страну, чувство причастности, чувство гражданской справедливости, чувство дружбы, товарищества и толерантности, чувство уважения к государственным символам, культуре, языку, истории, чувства долга, чести, достоинства, осознания гражданских требований и внутренние установки в правильности выбранного поведения. Краеведческая деятельность способствует созданию атмосферы эмоционально-волевого напряжения и совместного переживания; радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива; использование положительного воздействия общественного мнения и др. Названные характеристики представляют эмоционально-чувственный компонент гражданской позиции младшего школьника.

Считаем правомерным вывод А. Гостева о том, что краеведческая деятельность позволяет формировать все основные виды отношений личности: к знаниям (познанию), к труду, к человеку, к обществу, к прекрасному, к самому себе, к миру в целом [6].

Отношение младшего школьника к событиям города, края, государства, обществу, людям, самому себе, опосредованное системой нравственных норм выступающих в виде установок, требований, общественных предписаний, а также системой законов, принятых государством, раскрывается посредством школьного краеведения в мотивационно-деятельностном компоненте гражданской позиции.

Исходя из вышеизложенного, под воспитанием гражданской позиции младших школьников средствами краеведения мы понимаем эмоционально окрашенное, ценностно-мотивированное и личностно-деятельностное взаимодействие младших школьников и педагога, ориентированное на использование рефлексивно-творческого освоения новых знаний о родном крае, продуктивное их внедрение и использование в целях воспитания гражданской позиции личности.

Таким образом, нами приведен педагогический аспект воспитания гражданской позиции младшего школьника.

На основе выявленных особенностей младшего школьника структурирована гражданская позиция и обосновано средство ее воспитания. Даны определения «гражданской позиции младшего школьника» и «воспитание гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения».

Библиографический список

1. «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования», 2010. с. 14
2. ФГОС НОО: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 33 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
4. Андреев А.М. Формирование гражданской позиции учащихся в образовательно-воспитательном пространстве школы. Дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 201 с.
5. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
6. Гостев А. Воспитание историей: О значении школьного исторического краеведения // Народное образование. 1988. №6. С. 26-28.

РАЗДЕЛ 7. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 316.6

ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПОДХОДЫ И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

А.К. Акименко

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: akimenko_ak@mail.ru

Уточняются основные понятия, связанные с позитивной психологией. Освещаются терминологические особенности использования понятийно-категориального аппарата позитивной психологии с учетом российской ментальности. Раскрывается содержание позитивной образовательной программы по подготовке бакалавров университета.

Ключевые слова: позитивная психология, терминология, самоопределение личности, позитивные образовательные программы.

POSITIVE PSYCHOLOGY: APPROACHES AND PHENOMENOLOGY

A.K. Akimenko

The article specifies some concepts connected with positive psychology. The research illustrates terminological peculiarities of the use of positive psychology categories taking into account Russian mentality. The article reveals the content of positive educational programs aimed at preparation of bachelor's degree students.

Key words: positive psychology, terminology, self-identity, positive educational programs.

Цель сообщения – уточнив понятия, обозначить основное содержание позитивной образовательной программы на примере учебного курса «Основы позитивной психологии» для бакалавров университета.

Известно, что XXI век требует коренного повышения качества образования, поскольку он будет веком профессионалов. Личность вовлекается в мировое экономическое пространство, в глобальную конкуренцию в сфере образовательных услуг. Качественное образование становится мощной силой общества, а личностная и профессиональная зрелость – особенно приоритетной. Подготовка конкурентоспособных профессионалов в русле позитивной психологии в настоящее время приобретает особую актуальность [1]. Однако нельзя не учитывать, что становление высококвалифицированных специалистов – это длительный, сложный и неоднозначный процесс, включающий преемственность и

поддержку на всех этапах образования: дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского [2, с. 5].

Заметим, в настоящее время в связи с кризисом духовности подвергаются опасному переосмыслению такие понятия, как «смысл жизни», «счастье», «благополучие», «справедливость» [3, с. 56] и др. Не случайно в конце 20 века в мире научной психологии возникло новое направление, которое обозначило себя как позитивная психология. По мнению ее основоположника – Мартина Селигмана, в основе подхода лежит положение о позитивном потенциале, заложенном в каждом человеке. Позитивная психология предлагает изменить парадигму современной науки: от негативности к позитивности, от концепции болезни к концепции здоровья. От специалиста, который работает в рамках этого подхода, требуется не просто устранение нарушения или отклонения, а стимулирование резервных возможностей личности и ее психологических способностей [4, с. 7].

Заметим, что современная позитивная психология занимается не только исследовательской и практической работой, она активно завоевывает позиции и в пространстве образовательных программ. Так, Р. Стернберг разработал и внедряет «Курс обучения мудрости», целью которого является активизация и повышение эффективности интеллектуального и нравственного развития детей в процессе преподавания основных предметов. М. Селигман и его коллеги реализуют в Пенсильванском университете программу обучения подростков умению вести внутренний самодialog и самоанализ. Учат осуществлять самоподдержку и способствуют расстановке смысло-жизненных приоритетов. Укрепляют надежду и развивают сильные стороны личности. В Великобритании создана масштабная программа «Личностный синтез». В нее входят такие направления анализа, как: понимание самого себя; управление эмоциями; актуализация уверенности в себе и собственных силах; принятие эффективных решений, самомотивирование; борьба с тревогой, преодоление стресса; развитие продуктивного общения и конструктивных отношений и др. [5].

Представляется актуальной разработка и внедрение в систему высшего образования в России позитивно-психологических образовательных программ. Коротко обозначим содержание подобной программы, разработанной нами [6, с. 134].

В рамках подготовки бакалавров дисциплина «Основы позитивной психологии» является составной частью профессионального цикла (БЗ) и включена в его вариативную часть. Организация занятий по курсу «Основы позитивной психологии» предусматривает чтение лекций по изучаемой проблеме с последующей ее отработкой на семинарских и практических занятиях и в самостоятельной работе. Назовем некоторые темы курса.

Вводный раздел программы получил название «Теоретико-методологические основы позитивной психологии». В его подразделах обсуждаются вопросы, посвященные рассмотрению позитивной психологии как направления развития современной науки и истории ее становления. Анализируется ее отличие и связь с классической психологией. Как теоретико-методологические основы развития позитивно-психологических идей рассматривается гуманистическая и экзистенциальная психология. Раскрывается значение положительных эмоций в гармоничном развитии личности и психокоррекции имеющихся проблем. Выделяются основные направления деятельности позитивного психолога. Кратко освещается феноменология позитивной психологии.

Подраздел, посвященный истории развития и современному состоянию позитивной психологии в России и за рубежом, предполагает анализ содержания достижений Г. Олпорта, А. Маслоу и К. Роджерса, вклада М. Селигмана – основателя позитивной психологии как академической области – в развитие ее идей. Раскрывается содержание основных исследований современных представителей позитивной психологии: И. Бонивелл, К. Петерсона, Э. Динера и М. Чиксентмихайя, А. Линли, Д. Клифтона, Р. Стернберга, Р. Мэя. Происходит знакомство со школами позитивной психологии: Центром позитивной психологии, Центром прикладной позитивной психологии, Центром Гэллапа. Обсуждаются программы их работы: «Личностный синтез», «Курс обучения мудрости» и др., содержание и специфика их реализации.

Содержательному анализу основных категорий подвергаются такие разделы, касающиеся феноменологии позитивной психологии, как «мудрость», «благоразумие», «самостоятельность», «самоактуализация», «саморазвитие», «жизненная перспектива». Рассматриваются такие «добродетели смелости», как «целеустремленность», «решительность», «оригинальность», «новаторство», «настойчивость», «жизнестойкость», «ответственность», «лидерство» как категории психологии понимания и позитивно-психологического мышления. Проводится содержательный анализ озвученных дефиниций, обозначается ракурс их рассмотрения в психологии и специфика реализации в социальном поведении личности.

Дальнейший подраздел лекционного курса программы посвящен «добродетелям человечности». Анализируются такие дефиниции как «совесть», «достоинство», «любовь», «доброта», «благородство», «отзывчивость», «сострадание», «порядочность», «честность», «щедрость», «альтруизм», «гуманность», «социальный разум» рассматриваются как феномены психологии понимания и психологии социального познания.

В содержании лекции «Добродетели справедливости» анализируются такие дефиниции, как «гражданственность», «справедливость»,

«беспристрастность», «патриотизм», «мужество», «честь». Разбирается содержание понятий и их персоналии.

В следующем подразделе курса обсуждаются «добродетели воздержания». «Эмпатия», «милосердие», «умеренность», «самоконтроль», «толерантность» рассматриваются здесь как категории позитивной психологии, уточняются содержательные характеристики и особенности их проявления в социальном поведении личности.

Дальнейшие подразделы дисциплины посвящены феноменологии «добродетелей трансценденции». С точки зрения психологии понимания, дается анализ таких дефиниций, как «умение ценить красоту», «созидание», «благородство», «надежда», «духовность», «чувство юмора». Рассматривается категория «счастье» и критерии его определения. Освещается ее содержание в русле современных социально-психологических идей: «субъективное благополучие личности», «удовлетворенность жизнью».

Назовем ряд тем, рассматриваемых в практическом разделе образовательной программы. Семинар на тему «Субъективное благополучие личности. Из чего оно складывается?» может проходить в виде круглого стола.

Содержание темы «Феноменология позитивной психологии: добродетели смелости» раскрывается в процессе проблемно-деловой игры. Обозначим примерные вопросы для обсуждений в микрогруппах: «самообладание» и «выдержка» как важные индивидуально-психологические характеристики современной личности; «решительность» как способность личности оперативно принимать решение в значимой ситуации; «оригинальность» и «новаторство» как характеристики социального поведения; «смелость» и «храбрость» в современном мире; «целеустремленность» и «стрессоустойчивость» личности как требование современного мира и др.

Работа с научными журналами и конспектирование статей проводится по темам: «Добродетели трансценденции как феномены позитивной психологии»; «"Созидание" и "стремление к красоте" как трансцендентные потребности личности»; «Феноменология "благородства" и его содержание в позитивной психологии»; «"Вера", "надежда" и "любовь" как универсумы личности»; «"Духовность" и "религиозность": различие и сходство понятий»; «"Чувство юмора" и "оптимизм" как индивидуально-психологические категории личности»; «Категория "счастье" и ракурс ее рассмотрения в русле современных социально-психологических идей» и др.

Заметим, что весьма продуктивной оказалась и научно-исследовательская деятельность студентов, посвященная изучению системы феноменов позитивной психологии среди различных категорий

специалистов дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского образования.

В целом в процессе овладения практико-ориентированным разделом курса применялись следующие технологии: анализ жизненных ситуаций в психолого-педагогической практике с участием студентов и школьных психологов; составление аналитических обзоров по актуальным проблемам позитивно-психологических исследований; эвристические диалоги, ролевые игры и творческие групповые дискуссии и др.

Итак, полагаем, что данная образовательная программа для бакалавров университета, разработанная и представленная нами, будет способствовать формированию их позитивных смысло-жизненных ориентиров, базовых способностей и готовности в будущем эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

В заключение приведем слова А. Эйнштейна: «Наука не является, и никогда не будет являться законченной книгой. Каждый важный успех приносит новые вопросы. Всякое развитие обнаруживает со временем все новые и более глубокие трудности». Исследование будет продолжено.

Библиографический список

1. Арендачук И.В. Преподаватель ВУЗа как агент социализации личности студента // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. Вып. 4. 2012. Т. 12. С. 26-32
2. Балаева В.И., Акименко А.К. Основные принципы модернизации современного специального образования: проблемы и перспективы их творческой реализации // Практическая психология и логопедия. 2009. № 4(39). С. 4-8
3. Акименко А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Известия Саратовского Университета. Новая серия. Серия философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. 2010. Т. 10. С. 56-61
4. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction // American Psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 5-14.
5. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / Пер. с англ. М.: Время, 2009.
6. Акименко А.К. Позитивная психология в системе образования // Психология обучения. 2014. Т. 3. №11. С. 131-141.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

И.В. Арендачук

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: arend-irina@yandex.ru

Психологическая готовность личности к риску рассмотрена в контексте ее жизненного пути. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке преподавателей высшей школы (n = 51; возраст 31-71 лет) с применением психодиагностических методик: «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25, Т.В. Корнилова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), «Диагностика мотивации к достижению успеха» (Т. Элерс). Проанализированы динамические изменения в структуре психологической готовности личности к риску в зависимости от ее возраста, как показателя продолжительности жизненного пути. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах личностного и профессионального развития преподавателей высшей школы, в системе повышения их квалификации.

Ключевые слова: психологическая готовность к риску; жизненный путь личности; преподаватель высшей школы.

PSYCHOLOGICAL READINESS TO RISK IN THE CONTEXT OF PERSONALITY LIFE PATH

I.V. Arendachuk

Psychological readiness of personality to the risk is considered in the context of her life path. Presents the results of empirical research carried out on the sample of teachers of the higher school (n=51; age 31-71 years) with the use of psychodiagnostic methods: «Personality factors of decision making» (LPR-25, T.V. Kornilova), «Diagnostics of personal creativity» (E.E. Tunik), «Diagnostics of motivation to success» (T. Ehlers). Was been analyzed dynamic changes in the structure of psychological readiness of the individual to risk depending on her age, as an indicator of the duration of life. Applied aspect of the problem can be implemented in programs for personal and professional development of teachers of the higher school, in the system their professional development.

Key words: psychological readiness to risk; the personality life path; teacher of the higher school.

Психологическая готовность к риску, на наш взгляд, связана с целостным процессом жизнедеятельности личности: она формируется и развивается на протяжении жизненного пути.

Если подходить к ее рассмотрению именно с позиций жизненного пути, то следует говорить не только об устремленности личности к успеху

и самореализации, но и о тех трудностях и ошибках в выборе жизненных стратегий, которые предшествуют этим достижениям, т.е. сопряжены с риском. Тогда жизненный путь личности следует рассматривать как совокупность и достижений, и неудач от последствий неверных решений, ошибочных выборов.

При таком подходе к процессу развития и реализации личностью своих ресурсов на пути достижения жизненных целей можно говорить о «психологической готовности к риску» как о понимании личностью вариативности линий развития жизни в зависимости от выбора той или иной стратегии действий в конкретных жизненных ситуациях и ее способности к осуществлению выбора из альтернатив, наиболее адекватного ситуации, основанного на ее жизненном опыте.

Принятие решения и выбор жизненной стратегии связан с необходимостью учитывать и случайные факторы, которые во многом определяются внешними условиями и ресурсами, учесть которые не всегда представляется возможным. В этом случае личность оказывается в ситуации неопределенности, которая порождает тревогу и анализируется на предмет выявления причин и обстоятельств, которые создают у нее психологический дискомфорт и предчувствие потенциальной опасности.

На основе такого анализа личность продуцирует варианты дальнейшего развития ситуации и альтернативы возможных решений, из которых выбирает то, которое в большей степени соотносится с ее жизненным опытом. Принятое решение порождает поступки и действия, направленные как на самого человека, так и на его внешнее окружение и отражается в дальнейших событиях жизни. Поэтому психологическая готовность к выбору всегда сопряжена с риском, сопровождающим ситуацию неопределенности, поскольку даже если и можно спрогнозировать последствия выбора, но точно предсказать конечный результат бывает очень сложно. Вот почему в момент выбора позитивного пути развития в настоящий момент жизни всегда существует вероятность в будущем оказаться в еще худшем положении. Иными словами, правильное решение переводит ситуацию на уровень понятной и определяющей направление достижения цели, в случае ошибки потенциальный в данной ситуации риск может перейти на уровень реально существующей опасности (т.е. собственно риска) и выразиться в виде серьезных неприятностей или потерь для личности.

С целью изучения динамики изменения психологической готовности к риску в зависимости от жизненного опыта, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 51 преподаватель СГУ имени Н.Г. Чернышевского и аграрного университета им Н.И. Вавилова. Возраст испытуемых от 31 до 71 лет, из них 12% доктора наук, 78% кандидаты наук, 10% преподаватели, не имеющие ученой степени. В основу формирования исследовательских групп был положен

возраст испытуемых, как показатель продолжительности жизненного пути и косвенная характеристика жизненного опыта личности. Было сформировано 3 группы: преподаватели в возрасте от 31 до 39 лет – 19 человек; в возрасте от 40 до 50 лет – 15 человек; в возрасте от 51 до 71 года – 17 человек. Использовались методики: «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25, Т.В. Корнилова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), «Диагностика мотивации к достижению успеха» (Т. Элерс).

Изучение особенностей проявления психологической готовности к риску показало повышенный уровень мотивации к достижению успеха у всех преподавателей независимо от возраста, а также доминирование рациональности над готовностью к риску в структуре личностных факторов принятия решений. По мере накопления жизненного опыта величина показателей рациональности и готовности к риску у преподавателей увеличивались, но тенденция доминирования рациональности над готовностью к риску сохранялась. Полученный результат свидетельствует о том, что преподаватели вуза, ориентируются на свой потенциал на основе оценки прошлого опыта, способны к самоконтролю действий при заведомо неполной или недоступной для ориентиров информации, но при этом им свойственна выраженная направленность к обдумыванию решений и действий в ситуациях риска – и у более зрелых преподавателей эта тенденция выражена сильнее, а готовность к риску более сформирована.

В структуре показателей, определяющих творческие проявления личности, ее креативность в решении жизненных задач и достижении жизненных целей, были выявлены следующие закономерности:

- в группе молодых преподавателей (31-39 лет) наиболее выраженными в сравнении с более зрелыми коллегами оказались показатели «склонность к риску» и «любопытность», т.е. именно в этом возрасте личность в наибольшей степени направлена на максимально возможное познание мира и поиск разных способов решения жизненных задач, и в этом процессе она способна к действиям, содержащим возможность ошибок и провалов, ради осуществления поставленной перед собой цели;

- по мере приобретения жизненного опыта (с 40 лет) увеличивается ориентированность личности на познание сложных явлений, постановку высоких целей и направленность на их осуществление;

- после 50 лет показатель «воображение», как способность к представлению различных вариантов решения жизненных проблем, имеет тенденцию к снижению, т.е. более зрелые преподаватели больше ориентированы на собственный опыт в решении жизненных задач и достижении поставленных целей, чем на предположения о возможных

вариантах достижения результата, основанные на анализе опыта других людей.

Таким образом, чем меньше жизненный опыт личности, тем в большей степени в структуре личностной креативности выражены показатели любознательности и склонности к риску, что может лежать в основе не всегда продуманных и спонтанных решений, увеличивающих риск развития жизненного пути в сторону переживания трудностей в виде кризиса развития, либо поиска вариантов избегания «глубокого падения» на основе анализа приобретенного опыта. Свидетельством этого является направленность личности на решение сложных задач, постановку высоких жизненных целей в возрасте после 40 лет, с усиливающейся тенденцией к зрелому возрасту больше полагаться на собственный опыт (мудрость), особенно в ситуациях потенциального риска развития жизненного пути.

Данные заключения подтверждаются и результатом кластерного анализа личностных показателей, связанных с психологической готовностью к риску. На его основе было установлено, что креативность, как свойство личности является системообразующим фактором, независимо от возраста и жизненного опыта личности. Однако, в группе более молодых преподавателей склонность к риску связана с мотивацией к достижению успеха, а готовность к риску обусловлена совокупностью факторов «рациональность», «сложность» и «воображение». В возрасте после 40 лет мотивация к достижению успеха не связана непосредственно с психологической готовностью к риску, а действует на нее опосредованно. При этом склонность к риску зависит от сложности решаемых личностью жизненных задач, а готовность к риску – от воображения, как способности моделировать варианты возможных жизненных решений. В возрасте после 50 лет имеет некоторое усложнение взаимосвязей и диада «склонность к риску – сложность» (наблюдаемая у 40-50-летних преподавателей) превращается в триаду «склонность к риску – любознательность – сложность», а диада «готовность к риску – воображение» переходит в триаду «готовность к риску – воображение – рациональность».

Подводя итоги, можно заключить, что молодые преподаватели в возрасте до 40 лет склонны к риску ради достижения успеха; в середине жизни (40-50 лет) – ради решения сложных жизненных задач; в более зрелом возрасте (после 50 лет) – не только ради решения сложных жизненных задач, но и ради удовлетворения интереса в решении новых задач, еще не нашедших отражения как в их собственном опыте, так и опыте окружающих.

Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что чем более зрелыми в своем жизненном опыте являются преподаватели высшей школы, тем более осознанно они подходят к принятию важных решений в ситуациях риска, опираясь на собственный опыт и

накопившиеся в течение жизни умения креативно воспринимать окружающую действительность.

УДК 316.614.4

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ – СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

А.В. Богданов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: selectedman@yandex.ru

Статья посвящена анализу соотношения понятий «социальная адаптация» и «социализация» в условиях формирования ценностных ориентаций личности. В работе выделены два основных подхода к пониманию «механизма» психологического развития, а также определен процесс конструирования ценностных ориентаций, который представляет собой последовательную смену трех уровней: социально-психологическая адаптация, социализация личности, индивидуализация.

Ключевые слова: социализация, социально-психологическая адаптация, ценностные ориентации личности, психологическое развитие, индивидуализация.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND SOCIALIZATION – RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS IN THE EMERGING VALUE ORIENTATIONS

A.V. Bogdanov

This article analyzes the relationship between the concepts of "social adaptation" and "socialization" in the formation of value orientations of the individual. In this paper two main approaches to understanding the "mechanism" of psychological development, and to determine the design process of values, which is a consistent change of three levels: the socio-psychological adaptation, socialization of the individual, individualization.

Key words: socialization, socio-psychological adaptation, value orientations, psychological development, individualization.

Формирование ценностных ориентаций личности на разных возрастных стадиях обуславливается определенными факторами, которые сменяя друг друга, выходят на первый план по значимости своего влияния на этот процесс. При этом механизмы и условия, влияющие на данный процесс, так или иначе, могут проявляться на всех возрастных этапах развития личности. Например, Д.Б. Эльконин выделяет в своей возрастной периодизации две основных сферы, в которых происходит развитие

ценностных ориентаций личности: мотивационно-потребностная и когнитивная [1, с. 145-150]. Развитие этих сфер способствует становлению личности, причем эти сферы последовательно сменяются в своем развитии. Мы не согласны с таким подходом к формированию ценностных ориентаций личности и влиянию на нее различных условий именно в последовательном циклическом процессе.

На наш взгляд, процесс формирования ценностных категорий является более многоаспектным и многофакторным процессом, а механизмы и условия, оказывающие воздействие на этот процесс, действуют параллельно. Таким образом, процесс формирования ценностных ориентаций происходит по спирали «набирая обороты» по мере взросления человека, а количество условий и их специфика зависят от индивидуальных особенностей индивида.

Прежде чем перейти к определению понятий «социальная адаптация» и «социализация» необходимо обратиться к такому термину как «процесс», который часто используется в литературе по психологической проблематике и подразумевает последовательную смену состояний при развитии какого-либо явления. В качестве главных характеристик процессов личностного развития часто указываются психологические особенности его отдельных стадий и психологические механизмы, которые способствуют развитию данных процессов.

В психологической науке существуют различные подходы к пониманию «механизма» психологического развития. По сути можно выделить два таких подхода: структурный и процессуальный. Так, В.Г. Леонтьев определяет психологические механизмы как объективные факторы являющиеся отражением в психике индивида, они представляют собой способы взаимоотношения человека с окружающим миром, другими словами это «раскодированные факторы, выраженные в содержательных, образных, понятийных терминах и представлениях, как их субъективное описание» [2, с. 70]. В свою очередь, В.В. Собольников понимает под механизмом, определенную систему социальных и психических условий, которые способствуют формированию направленности поведения индивида [3, с. 112]. При этом в приведенных определениях понятия «механизм» четко прослеживается его взаимосвязь с личностным развитием. Эту позицию подтверждает и Л.И. Анцыферова – психологические механизмы «это закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [4, с. 8]. Таким образом, под психологическим механизмом мы будем понимать элемент формирования и развития системы ценностных ориентаций личности, при этом, обеспечивающий это развития.

На развитие системы ценностных ориентаций личности оказывает влияние ряд одновременно протекающих процессов, взаимосвязанных между собой. Одним из таких процессов, оказывающих влияние на индивидуальное развитие человека с самого его рождения, является процесс адаптации – взаимодействия человека с окружающей средой. Этот процесс, как базовый выделяют в своих работах многие ученые. Например, Г. Селье приравнивает его к непосредственной жизнедеятельности человека, т.е. его жизни. Сама концепция адаптации получила свое развитие в трудах П.К. Анохина, Ф.З. Меерсона, В.П. Казначеева и в дальнейшем распространилась на другие отрасли науки, изучающие человека, и стала, таким образом, носить междисциплинарный характер.

Одним из основных принципов функционирования процесса адаптации является поддержание сбалансированного взаимодействия между человеком и окружающей средой, другими словами поддержание состояния гомеостаза. При этом такое состояние должно распространяться на всех уровнях взаимодействия человека с окружающей средой, а именно на физиологическом, психологическом или социально-психологическом этажах адаптационной системы индивида. По мнению Ф.Б. Березина, основным уровнем этой системы является психологический, т.к. процесс адаптации именно на этом уровне оказывает решающее воздействие на остальные уровни [5, с. 4]. При этом на психологическом уровне такой адаптационной системы находят свое выражение все потребности человека, как первичные, так и производные или приобретенные. Нарушение баланса психологического гомеостаза может привести к возникновению стрессовых, фрустрационных или конфликтных ситуаций, свидетельством этому может служить возникновение тревоги у индивида на психологическом уровне.

Следует отметить, что ученые изучают подобные тревожные ситуации, анализируют их и приходят, как например И.В. Малышев, к следующему весьма показательному и справедливому выводу: «Проблематика социально-психологической адаптации личности занимает ведущее положение в современных исследованиях. Во многом это определено трудностями адаптации личности в сложных условиях взаимодействия с обществом, что нередко приводит к негативным последствиям, выраженным в её дезадаптированности... Но на сегодняшний день изучение социально-психологической адаптации личности и ее характеристик не должно ограничиваться только одной констатацией психологических данных и выявленных закономерностей. Определенный интерес вызывает и исследование способов преодоления личностью сложных или стрессовых ситуаций в контексте ее социально-психологической адаптации» [6, с. 69-70]. Далее И.В. Малышев рассматривает так называемые методики преодоления тревожной ситуации или другими словами копинг-поведение.

В этом направлении осуществляют свои исследования и Л.Н. Собчик, Ф.Б. Березин. Они изучили то, каким образом механизмы психологической адаптации реагируют на изменение баланса человек – окружающая среда, каким образом изменяется поведение человека, его направленность. В результате они выявляют ряд психологических типов защит на возникающие фрустрационные ситуации [5, с. 40]. А также отмечают, что психологическая адаптация – это двусторонний процесс приспособления и приспособливания, другими словами, по Ж. Пиаже, это процесс аккомодации (усвоение правил функционирования внешней среды) и процесс ассимиляции (преобразование внешней среды) [7, с. 130-138].

Таким образом, преодоление тревожной ситуации путем применения психологической защиты приводит к изменению ценностных ориентаций личности. Такой подход к интерпретации ценностных ориентаций можно увидеть в работах К. Хорни, которая считала, что деятельность человека мотивируется преодолением «коренной тревоги» [8, с. 232-245]. В свою очередь, Л. Фойер считал такие ценности ложными, не истинными: «различие между подлинными и ложными ценностями заключается в том, что первые являются выражением первичных устремлений организма, а вторые порождены тревогой. Это контраст между ценностями, которые выражают свободу личности, и ценностями, которые ее подавляют посредством страхов и запретов» [9, с. 73]. В. Франкл также стоял на позиции критики такого подхода к пониманию ценностей: «Я не хотел бы жить ради моих реактивных образований, и еще менее – умереть за мои механизмы защиты» [10, с. 287].

Отсюда вытекает, что ученые нередко противопоставляют между собой процесс адаптации и личностное развитие: «способность всегда приспособливаться к новым условиям и на любом уровне свидетельствует о моральной и эмоциональной неразвитости. За этой способностью скрывается отсутствие иерархии ценностей и такая жизненная позиция, которая не содержит в себе элементов, необходимых для положительного развития личности и творчества» [9, с. 8].

На наш взгляд, такая позиция является несколько утрированной, т.к. психологическая адаптация, по сути, базовый процесс присущий каждому человеку, определяющий специфику и особенности взаимодействия личности и ее развития.

На психологию оказала влияние теория равновесных систем, суть которой заключается в том, что все системы стремятся достичь и сохранить свою стабильность. Такое понимание системы было перенесено на взаимодействие человека с социальным окружением и впоследствии получило свое развитие в трудах отечественных исследователей через введение понятия «социальная адаптация». При этом социальная адаптация представляется как процесс усвоения личностью групповых норм и ценностей. Так, С.Д. Артемов дает следующее понимание

социальной адаптации – это «процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек» [11, с. 135-136]. И.А. Милославова в своей работе указывает на то, что в процессе социальной адаптации индивид усваивает нормы, стереотипы и стандарты принятого поведения в данной группе, обществе и затем воспроизводит их в аналогичной периодически повторяющейся ситуации [12].

Следующим этапом в осмыслении процесса формирования ценностных ориентаций личности является вопрос о соотношении понятий «социальная адаптация» и «социализация». По этому поводу существует различные точки зрения. Так О.И. Зотова и И.К. Кряжева считают социализацию условием успешной адаптации личности, т.е. социализация это часть адаптации человека [13, с. 220]. Т.К. Кончанин, наоборот, считает, что адаптация является одним из этапов социализации личности [14, с. 78]. При этом Т. Шибутани рассматривает адаптацию как более общее понятие по отношению к социализации, отмечая, что социализация – это форма адаптации [1, с. 429-436].

В свою очередь, по справедливому замечанию Р.М. Шамионова социализация – это «процесс, детерминированный множеством явлений, в значительной степени меняющихся с объективными изменениями в человеческом обществе. Каждое поколение обладает рядом специфических социально-психологических характеристик, сформированных на основе социализации в определенную эпоху с соответствующими лишь ей конфигурациями ценностно-нормативного содержания институтов и условий. В этом отношении социализация каждого поколения является уникальной и неповторимой» [15, с. 260-264].

В этом смысле процесс социализации не простое автоматическое копирование норм, ценностей и правил поведения, принятых в данном обществе. Мы согласны с Г.М. Андреевой, которая считает, что адаптацию можно рассматривать и как составную часть социализации и в качестве ее механизма [16, с. 66]. По верному замечанию И.В. Малышева: «Социально-психологическая адаптация является ведущим и определяющим механизмом социализации личности» [6, с. 69].

Таким образом, в процессе формирования ценностных ориентаций личности большое значение имеют социально-психологическая адаптация и социализация. На наш взгляд следует выделить еще один процесс, способствующий личностному развитию и определяющий специфику усвоенных ценностей, это процесс индивидуализации. Этот процесс стоит над процессами социально-психологической адаптации и социализации, он обуславливает формирование системы автономных ценностей индивида.

Итак, процесс конструирования ценностных ориентаций представляет собой, на наш взгляд, процесс последовательной смены трех уровней,

которые формируют ценностные категории, устремления и направленность личности.

Первый уровень – это социально-психологическая адаптация, которая может выступать как механизм социализации личности. Социальная адаптация проявляется в выработке защитных механизмов, направленных на стабилизацию психической системы человека.

Второй уровень – это социализация личности, суть которой заключается в активном, деятельностном заимствовании образцов, норм, правил поведения, принятых в данной группе, коллективе, обществе.

И наконец, третий уровень – это индивидуализация, процесс выработки автономных ценностных образований, способствующий укреплению внутренней психической структуры индивида, достижению психического гомеостаза.

При этом данный процесс, сначала оказывая на человека воздействие именно в том порядке, в котором мы их упомянули (адаптация, социализация, индивидуализация), затем по мере формирования ценностных ориентаций личности начинают воздействовать на него одновременно.

Библиографический список

1. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1987.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации / НГПИ. Новосибирск, 2004.
3. Соболевников В.В. Развитие личности в особых условиях деятельности / НГАС. – Новосибирск, 1997.
4. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Изд-во МГУ, 1999.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1996.
6. Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Известия СГУ. Серия Философия. Психология. Педагогика. Саратов: Изд. Саратовского университета. Том 12. Вып. 3. 2012. С. 69-74.
7. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ. М.: Просвещение, 2003.
8. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Универс, 2000.
9. Краткая философская энциклопедия. М.: Издат. группа «Прогресс»-«Энциклопедия», 2004.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла: М.: Прогресс, 2004.
11. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии // Молодежь и труд. М., 1999.
12. Милославова И.А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР // Философия и социальная психология: Науч. докл. Л., 1979. С. 132-136.
13. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1994.

14. Кончанин Т.К. К вопросу о социальной адаптации молодежи // Коммунистическое воспитание студенчества: Материалы конф. Тарту, 1990. Ч. 2. С. 89-91.
15. Шамионов Р.М. Социализация личности в изменяющемся мире // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2011.
16. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Прогресс, 1990.
17. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1994.

УДК 316.6

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНОГРУПП

Е.Е. Бочарова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: bocharova2004@bk.ru

Изложены результаты исследования саморегуляции социального поведения личности. Описана специфика структурно-содержательных характеристик саморегуляции поведения у представителей разных этногрупп. В выборке русских отмечается готовность к актуализации стратегий социальной мобильности на фоне проявления тенденции игнорирования этнической причастности личности. В выборке татарской молодежи – готовность к презентации своей идентичности в реализации стратегий поведения, объясняемой тесной «привязанностью» к этносоциальным нормам.

Ключевые слова: личность, социальное поведение, саморегуляция, этногруппы.

STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE CHARACTERISTICS OF SELF- REGULATION OF SOCIAL BEHAVIOR OF THE PERSON THE REPRESENTATIVES OF DIFFERENT ETHNIC GROUPS

E.E. Bocharova

The results of investigation of self-regulation of social behavior of the individual. The specificity of the structural and substantial characteristics of self-regulation of behavior among representatives of different ethnic groups. In the Russian sample is marked readiness for actualization strategies of social mobility on the background of the trend of ignoring manifestations of ethnic identity belonging. Tatar youth in the sample-readiness to the presentation of their identity in the strategies of behavior explained by the close "attachment" to ethnosocial standards.

Key words: personality, social behavior, self-regulation, the ethnic groups.

Поддерживая собственную уникальность и этнокультурное своеобразие, каждый этнос, актуализирует свои механизмы вхождения в глобальные процессы, что не может не отразиться на функционально-процессуальных характеристиках саморегуляции социального поведения личности представителя общества. Как показано в ряде работ, изменчивость мира и его образа в сознании людей разных ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях и аттрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с представителями другой культуры [1–4].

Важным обстоятельством является и то, что поведение личности включено в широкую систему социальной регуляции, функционирование которой связано с реализацией множества взаимодействующих механизмов. Контролирующие и управляющие процессы регуляторной деятельности имеют сложную иерархическую структуру, поэтому изучение природы саморегуляции с целью выявления её механизмов требует привлечения различных параметров, в числе которых и этнопсихологические.

Целью представленной работы явилось выявление структурно-содержательных характеристик саморегуляции социального поведения личности представителей разных этногрупп.

Эмпирическое исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке студенческой молодежи (г. Саратов), причисляющей себя к русскому и татарскому этносу ($n = 60$, женского и мужского пола; 18–20 лет), с применением психодиагностического инструментария: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой), опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения и деятельности» (ССПМ), уточняющей беседы математико-статистических методов.

Данные межгруппового сравнительного анализа структурной организации этнической идентичности в исследуемых выборках позволяет констатировать доминирующую выраженность позитивного типа этнической идентичности с проявлением тенденции индифферентного отношения к представителям других этносов в сочетании с этнонигилистическими установками, что особенно рельефно проявляется в выборке татарской молодежи ($p \leq 0,05$). Данный факт является свидетельством проявления толерантности по отношению и к собственной, и другим этническим группам, готовности к межэтническим контактам, взаимодействию с «они-группой». Однако нельзя не отметить наличие наибольшей представленности паттернов «этнонигилизм – этническая индифферентность – этнонорма» в выборке представителей татарского этноса ($t_{cp} = 2,28$), что позволяет говорить о проявлении этноконсолидирующих признаков на фоне проявления стремления

поддерживать собственные этнокультурные ценности, приверженности традициям, реализации традиционных паттернов поведения в соответствии с этнонормативными предписаниями и правилами.

Согласно данным межгруппового сравнительного анализа существенные различия обнаружены в выраженности средних показателей параметров саморегуляции социального поведения личности. Наибольшая представленность компонентов «оценивание результатов» (ср.зн.=6,43) и «гибкость» (ср.зн.=6,93), наблюдаемая в выборке русских, свидетельствует о проявлении тенденции к «приспособляемости» и самоизменению, способности к расширению диапазона поведенческих паттернов, стратегий их реализации в соответствии с собственными критериями успешности. В выборке татар высокая выраженность отмечается относительно показателей «планирование» (ср.зн.=6,83), «моделирование» (ср.зн.=6,69), «программирование» (ср.зн.=6,83), «общий уровень саморегуляции» (ср.зн.=29,69). Кроме того, «гибкость» (ср.зн.=5,41) представлена меньшей выраженностью, нежели в выборке русских. Можно полагать, что данный факт свидетельствует о проявлении тенденции к устойчивости (возможно, социальной «ригидности») поведенческих паттернов, стратегий их реализации в достижении намеченных целей, с одной стороны, и сопротивляемости к изменениям, с другой.

Корреляционный анализ (по Пирсону), выполненного между параметрами этнической идентичности и структурных компонентов саморегуляции социального поведения в исследуемых выборках свидетельствуют о наличии достоверно значимых взаимосвязей и, в целом, – о презентации этнического в системе саморегуляции. Так, в выборке русских достоверные взаимосвязи обнаружены между показателями: этнической индифферентности и программированием ($r=0,40$, при $p \leq 0,05$), и гибкостью ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$), и общим уровнем саморегуляции ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$); позитивной этнической идентичности и «программирование» ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$); гиперэтничность отрицательно взаимосвязана с гибкостью ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Отметим, что этническая индифферентность является индикатором размывания этнической идентичности и неопределенности этнической приверженности личности. Между тем, взаимосвязь этнической индифферентности со структурными компонентами саморегуляции (программирование, гибкость, общий уровень саморегуляции), позволяет говорить о готовности испытуемых к актуализации на межгрупповом уровне конструктивных стратегий социальной мобильности на фоне проявления тенденции игнорирования этнической причастности личности, ее приверженности существующим этническим нормам и предписаниям, традициям. Кроме того, данная выборка, отличаясь пластичностью процессов саморегуляции, связанных с отсутствием стремления к этническому доминированию не склонна доказывать преимущества своей этнической причастности.

В выборке татар установлены взаимосвязи между показателями: позитивной этнической идентичности и планированием ($r=0,45$, при $p \leq 0,05$), и программированием ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$), и моделированием ($r=0,37$, при $p \leq 0,05$), и оцениванием результатов ($r=0,39$, при $p \leq 0,05$); самостоятельность и этноэгоизм ($r=0,39$, при $p \leq 0,05$), и этноизоляционизм ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о готовности испытуемых к презентации своей идентичности в реализации стратегий поведения при достижении намеченных целей, объясняемой тесной «привязанностью» к этносоциальным нормам. Это относится и к случаю проявления стратегий независимости, сопровождающихся гипертрофией этнической идентичности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что саморегуляция социального поведения в исследуемых выборках представлена комплексом взаимодействующих механизмов, в числе которых особое место занимает этническая идентичность. В выборке русских зафиксирована готовность к актуализации стратегий социальной мобильности на фоне проявления тенденции игнорирования этнической причастности личности, ее приверженности существующим этническим нормам и предписаниям, традициям. И, напротив, в выборке татар – готовность к презентации своей идентичности в реализации стратегий поведения при достижении намеченных целей, объясняемой тесной «привязанностью» к этносоциальным нормам.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия. Психологические исследования. 2012. Т. 7. № 5(26). С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html> (дата обращения: 22.11.2014).
2. Марцинковская Т.Д. Социальная и эстетическая парадигмы в методологии современной психологии // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.11.2014).
3. Эрдынеева К.Г., Батоцыренов В.Б. Универсальные и культурно-специфичные механизмы саморегуляции личности // Успехи современного естествознания. 2009. №1. С. 57-59. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783510 (дата обращения: 23.11.2014).
4. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности. Саратов, 2009. 186 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ О МАТЕРИНСТВЕ И ОТЦОВСТВЕ

А.Р. Вагапова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: al_fiya@bk.ru

В статье проанализированы теоретические подходы к пониманию процесса формирования представления о родительстве. В представлениях, как юношей, так и девушек проявлены стереотипные умозаключения о материнстве и отцовстве, основанные лишь на внешнем представлении о функциях родителя, семейной роли и воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: семья, родительство, установки, ожидания, представления, материнство, отцовство, молодежь.

SOCIAL IDEAS OF THE STUDYING YOUTH OF MOTHERHOOD AND PATERNITY

A.R. Vagapova

In article theoretical approaches to understanding of process of formation of idea of parenthood are analyzed. In representations, both young men, and girls the stereotypic conclusions about motherhood and paternity based only on external idea of functions of the parent, a family role and education of younger generation are shown.

Key words: family, parenthood, installations, expectations, representations, motherhood, paternity, youth.

Качеству родительства в современном обществе уделяется большое внимание, наряду с вопросами семьи и детско-родительских отношений. Проблема целенаправленного изучения отношения молодежи к материнству и отцовству, родительским установкам и ожиданиям в научном плане до сих пор остается открытой. При этом большинство авторов подчеркивают роль именно осознанного родительства.

В данной статье мы обратились к изучению представления о родительстве в совокупности с установками о нем. Поскольку данные представления складываются не сразу, а на протяжении длительного времени предшествующего реальному родительству, необходимо выявить качество представлений, а также возможные половые отличия. На наш взгляд, подобные исследования актуальны в силу сложной демографической ситуации в нашей стране и инфантильностью значительной части молодежи.

Исследователи неоднократно подчеркивали, что родительство – это достаточно сложный феномен, включающий в себя не только эмоциональную составляющую, но и представления, установки, которые реализуются в практике родительства.

Так, Р.В. Овчарова предполагает, что в развитой форме родительство включает: ценностные ориентации супругов (семейные ценности); родительские установки и ожидания; родительское отношение; родительские чувства; родительские позиции; родительскую ответственность; стиль семейного воспитания [1, с. 8].

Родительские установки и ожидания являются одной из важных составляющих феномена родительства. Родительские установки – это определенный взгляд на свою роль родителя, включающий в том числе и репродуктивный компонент установки, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Родительские ожидания тесно связаны с родительскими установками; они предполагают право ожидать от других признания их ролевой позиции родителей, соответствующего поведения окружающих, согласованного с их ролью, а также. Как совокупность установок родительские позиции существуют в трех планах: эмоциональном (доминирующий эмоциональный фон, суждения и оценки реального образа ребенка, своих родительских позиций и взаимодействия родители – дети), когнитивном (представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции) и поведенческом (коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект (планирование) дальнейшего взаимодействия с ребенком) [2, с. 23].

Выборка исследования включала в себя студентов старших курсов высших учебных заведений г. Саратова (СГУ, СГТУ, ПАГС) в количестве 60 человек, из них 30 девушек и 30 юношей в возрасте от 20 до 24 лет, не состоящих в браке. Нами было выдвинуто предположение о том, что в представлениях о материнстве и отцовстве существуют половые различия. В связи с этим, выборка испытуемых была поделена по принципу половой принадлежности. Представления студентов о родительстве изучалось с помощью авторской анкеты. Респондентам предлагалось ответить на вопрос о том, что такое, по их мнению, материнство и отцовство; качественный анализ ответов осуществлялся методом контент-анализа.

Исследование показало, что структура представлений о материнстве и отцовстве включает ядерные и периферийные компоненты, а также компоненты, обладающие качественной центральностью.

Нами была выявлена структура представлений о материнстве в группе юношей. Элемент ядра структуры представлений юношей о материнстве представлен такими характеристиками как рождение, воспитание ребенка и проявление ответственности. Следующий элемент, обладающий качественной центральностью, содержит такие компоненты материнства

как проявление заботы и любви к ребенку, а также помощь ему. И, наконец, элемент периферии представлен следующими характеристиками материнства: материальное обеспечение семьи; возможность обучения ребенка чему-либо; материнство как самопожертвование.

Структура представлений девушек о материнстве включает в себя следующие характеристики: элемент ядра – рождение и воспитание ребенка, проявление любви и заботы; следующий элемент – проявление помощи, обучение ребенка и ответственность; элемент периферии – материальное обеспечение семьи, самопожертвование.

Анализ ответов респондентов показал, что юноши и девушки считают, что материнство – это, прежде всего, рождение и воспитание ребенка. Различие в том, что юноши видят в материнстве большую ответственность, а девушки отдают предпочтение проявлению заботы и любви, положительных чувств по отношению к ребенку, а затем уже рассматривают материнство как ответственность. Это говорит о том, что необходимым и важным для будущих матерей является эмоциональный компонент родительства, в то время как для будущих отцов более важным компонентом материнства является ответственность за воспитание и развитие ребенка. Девушки в большей степени, чем юноши видят в материнстве возможность обучения ребенка чему-либо и помощи ему. Можно предположить, что это связано с тем, что матери уделяют больше времени занятиям с ребенком, выполняют с ним задания, делают уроки, готовят к школе и т.д. Юноши, в отличие от девушек, больше склонны к тому, что материнство – это проявление самопожертвования. Это можно объяснить тем, что после рождения ребенка и в первые годы его жизни женщина полностью отдает себя заботе о нем, удовлетворяет потребности и желания младенца, игнорируя свои, а также уделяет меньше внимания своему супругу.

Были проанализированы ответы респондентов и относительно их представлений об отцовстве. Структура представлений об отцовстве у юношей представлена следующим образом: наиболее важными компонентами отцовства респонденты считают проявление защитной функции, материальное обеспечение семьи; далее следуют характеристики отцовства с точки зрения участия в рождении и воспитании ребенка, проявлении заботы о семье. И последний компонент структуры – это выстраивание и сохранение положительных отношений с ребенком; ответственность. В структуре представлений девушек об отцовстве наиболее важным его компонентом является проявление заботы о своей семье. Чуть менее важными его характеристиками выступают проявление защиты своей семьи, выстраивание положительных отношений с ребенком и материальное обеспечение семьи, и наименее важные характеристики – проявление ответственности, участие в рождении и воспитании ребенка.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа были установлены различия в представлениях студентов об отцовстве. У юношей данный феномен включает в большей степени такие характеристики как защита и материальное обеспечение своей семьи. Данный факт связан с тем, что мужчины в своем большинстве выполняют в своей семье экономическую функцию, то есть занимаются работой, делают карьеру и зарабатывают средства для обеспечения своих близких, при этом выполняя еще и защитную функцию. Ведь так исторически сложилось, что мужчина – это защитник и добытчик. Девушки же уверены, что отцовство – это, прежде всего, забота о своей семье, проявляющаяся в эмоциональной и физической поддержке ее членов, помощь, понимание и принятие сложных ситуаций.

В определении феномена отцовства меньше всего у юношей и больше у девушек проявлен фактор выстраивания и сохранения положительных отношений с ребенком, а так же компонент ответственности. Это означает, что молодые люди полагают, что большая ответственность лежит все-таки на матери ребенка, ввиду большего контакта с ним и ее осведомленности о потребностях ребенка. Девушки же считают, что отцовская ответственность должна быть подкреплена и соответствующими отношениями с ребенком – доверие, близость, любовь, понимание, которые должны формироваться и развиваться в течение всей его жизни. Здесь очевидно рассогласование представлений юношей и девушек, несоответствие ожиданиям, то есть некий конфликт представлений.

Таким образом, в представлениях юношей и девушек об отцовстве и материнстве существуют различия, которые определяются разными потребностями мужчин и женщин, связанных с родительством, несхожим ролевым исполнением, а также функциональной нагрузкой в семье.

Библиографический список

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во института Психотерапии, 2003. 319 с.
2. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 22-37.

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ

Е.А. Дубовицкая, Е.В. Рягузова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования стратегий и тактик самопрезентации личности и особенностей ее самоотношения. Выявлены разнонаправленные связи между тактиками, стратегиями самопрезентации личности и выраженностью компонентов ее самоотношения. Указан прикладной аспект исследуемой проблемы.

Ключевые слова: личность, межличностное общение, самопрезентация, стратегии и тактики самопрезентации, самоотношение.

STRATEGY AND TACTICS OF SELF-PRESENTATION AND SELF- ATTITUDE OF PERSONALITY

E.A. Dubovitskaya, E.V. Ryaguzova

Results of empirical research of strategy and tactics of self-presentation of the personality and features of her self-attitude are presented. Multidirectional relations between tactics, strategy of self-presentation of the personality and expressiveness of components of its self-attitude are discussed. The applied aspect of the researched problem is specified.

Key words: personality, interpersonal communication, self-presentation, strategy and tactics of self-presentation, self-attitude.

В условиях социальных изменений современного российского общества, отличающихся повышенной информационной и инновационной активностью, происходит переориентация массового сознания людей и появление нового типа личности, который характеризуется как личность рыночной ориентации [1]. В связи с этим особую значимость и актуальность приобретают исследования самопрезентации личности и особенности ее самоотношения, поскольку успешность современного человека во многом зависит не только от его личностных свойств, коммуникативных качеств, активной субъектной позиции, профессиональных компетенций, отношения к себе, но и от эффективной самопрезентации. Именно самопрезентация в новых реалиях становится одним из важных ресурсов и средств достижения высокого уровня субъективного благополучия и самореализации личности. Уже недостаточно быть просто отличным специалистом, знатоком своего дела, профессионалом, современный человек находится в условиях, когда

необходимо уметь презентировать себя в различных ситуациях, эффективно представлять свои знания, умения и таланты.

Целью данной работы является исследование самопрезентации личности и особенностей ее самоотношения. В отечественной литературе наряду с термином «самопрезентация» используются понятия «самопредъявление» и «самоподача», иногда они употребляются как синонимичные и взаимозаменяемые. С нашей точки зрения, эти понятия имеют различительные нюансы, но в контексте данной работы мы будем оперировать понятием «самопрезентация» как наиболее обобщенным из них и сфокусируем свой исследовательский интерес на взаимосвязи стратегий и тактик самопрезентации личности и особенностей ее самоотношения. Под самопрезентацией мы, вслед за И.П. Шкуратовой, понимаем самовыражение личности в процессе общения, направленное на создание определенного впечатления о себе у других людей [2].

Для реализации поставленной цели был использован метод психологического тестирования, который включал в себя следующие методики: «Стратегии самопредъявления» И.П. Шкуратовой [3]; «Шкала измерения тактик самопрезентации» (С.-Ж. Ли, Б. Куигли и др.) [4]; методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [5]. Для обработки данных использовалась статистическая программа SPSS Statistics 22.0 for Windows. В исследовании принимали участие 50 человек (40 женщин, 10 мужчин) в возрасте от 18 до 60 лет, имеющих среднее специальное или высшее образование и проживающих в г. Саратове.

На основании данных исследования стратегий самопредъявления личности были получены результаты, которые представлены на рис. 1.

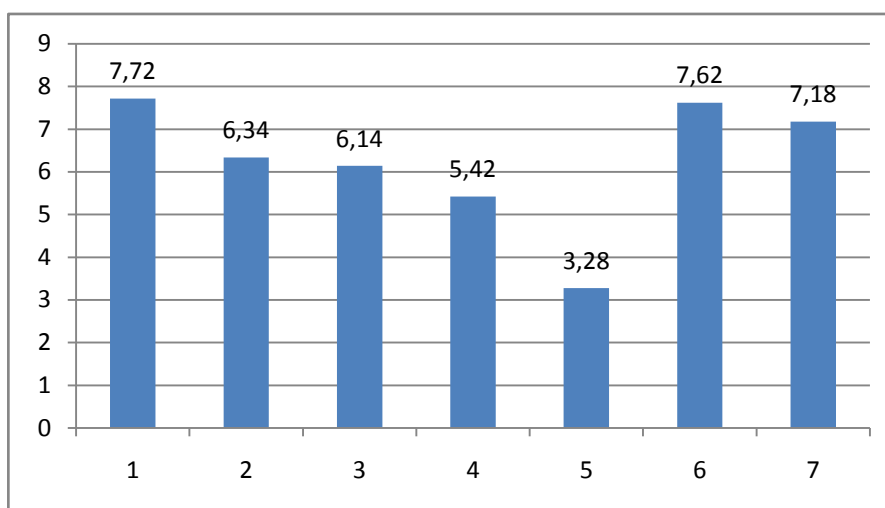


Рис. 1. Средние величины по шкалам опросника стратегии самопредъявления И.П. Шкуратовой, где 1. Стремление понравиться. 2. Самопродвижение. 3. Примерность. 4. Запугивание. 5. Демонстрация слабости или мольба. 6. Отслеживание производимого впечатления. 7. Вариативность поведения человека.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что наиболее предпочитаемыми стратегиями самопредъявления являются стремление понравиться и отслеживание производимого впечатления. На наш взгляд, это связано с поло-возрастной особенностью самопрезентации личности, учитывая, что большую часть нашей выборки составляют женщины. А именно женщинам свойственна большая потребность в получении одобрения окружающих, для них более значимыми являются оценки других [4]. Также значительной выраженностью обладает такая стратегия самопредъявления как «Вариативность поведения человека» – способность предъявлять разнообразные образы в разных ситуациях межличностного взаимодействия. Полученные результаты мы связываем с проявлением социальной компетентности личности, благодаря чему, она действует более адекватно и гибко относительно ситуации взаимодействия и партнера по общению. Наименее используемой стратегией является демонстрация слабости или мольба, что, на наш взгляд, обусловлено социокультурными детерминантами – в большинстве своем люди не декларируют собственную слабость, беспомощность, не демонстрируют необходимость обращения за помощью к другим, предпочитая презентировать себя как сильную, независимую и самодостаточную личность.

Результаты исследования тактик самопрезентации личности приведены на рис. 2.

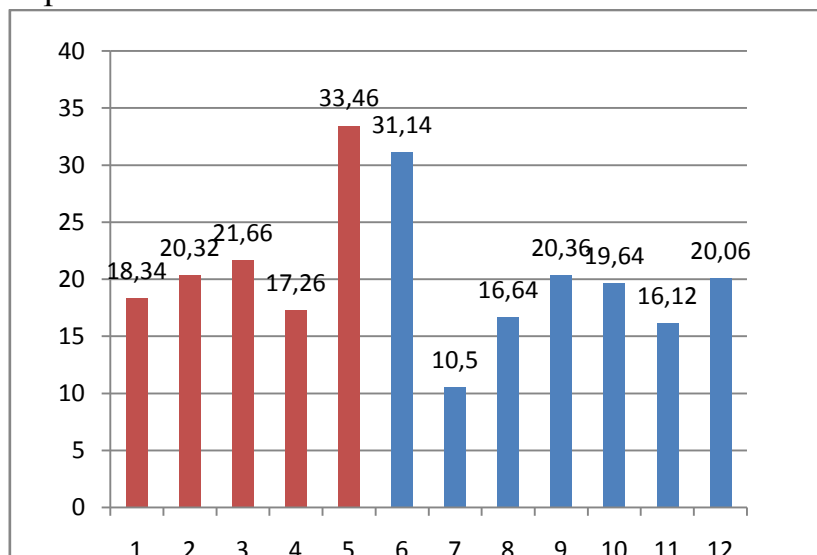


Рис. 2. Средние величины по шкалам опросника измерения тактик самопрезентации (С.-Ж. Ли и Б. Куигли и др.),

- где тактики защитного типа: 1. Оправдание с отрицанием ответственности.
 2. Оправдание с принятием ответственности. 3. Отречение. 4. Препятствование самому себе. 5. Извинение. Тактики ассертивного типа. 6. Желание понравиться.
 7. Запугивание. 8. Просьба/мольба. 9. Приписывание себе достижений.
 10. Преувеличение собственных достижений. 11. Негативная оценка других.
 12. Пример для подражания.

Как видно из результатов исследования, ведущими тактиками самопрезентации являются извинение (тактика защитного типа) и желание понравиться (тактика ассертивного типа). С нашей точки зрения, это свидетельствует о том, что самопрезентационное поведение большинства участников исследования направлено на демонстрацию социально-одобряемого образа Я. Следует отметить, что наименее используемой тактикой самопрезентации выступает тактика запугивания, которая используется личностью для позиционирования себя, как кого-то, кто силен и опасен, посредством высказывания угроз с целью возбуждения страха, тревоги и опасений. Лишь у одного испытуемого из нашей выборки, данная тактика была в числе ведущих, что мы предположительно связываем с его личностными качествами

Анализ особенностей самоотношения личности показал, что выраженность отдельных его компонентов по всем шкалам лежит в пределах от 3 до 7 стенов, что является психологической нормой [5]. Обобщая полученные результаты, можно с уверенностью говорить в целом, о положительном отношении к себе большинства испытуемых, осознании ценности собственной личности, удовлетворенности сложившейся жизненной ситуацией и собой, отсутствии внутренних конфликтов, сомнений и несогласий с собой, негативных эмоций в свой адрес.

Для установления взаимосвязи между компонентами самоотношения и стратегиями, тактиками самопрезентации был использован метод ранговых корреляций Спирмена. Наиболее значимые взаимосвязи представлены на рис. 3.

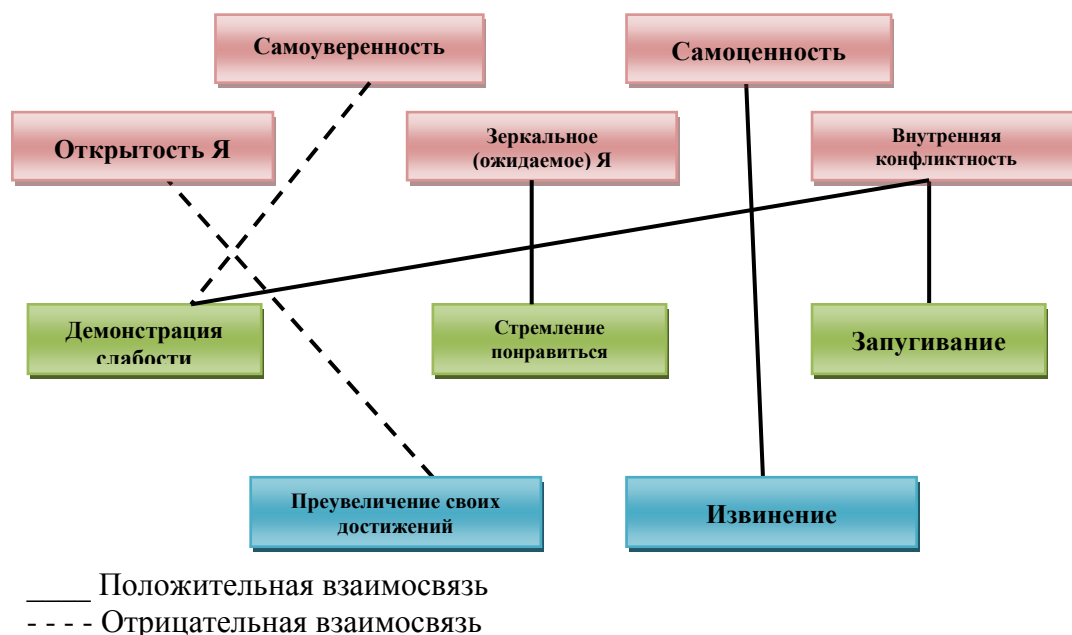


Рис. 3. Наиболее значимые взаимосвязи компонентов самоотношения со стратегиями и тактиками самопрезентации

Проведенный корреляционный анализ позволяет выявить следующие закономерности.

«Открытость Я» отрицательно коррелирует с тактикой «Преувеличение своих достижений» ($r=-0,437^{**}$, $p=0,001$). На основании чего мы можем сделать вывод, что чем больше личность ориентирована на социальное одобрение, чем менее критично ее отношение к себе, тем больше она склонна сообщать о своих успехах и прошлых достижениях, убеждать других, что результаты ее деятельности, куда более значимы и значительны, нежели в действительности.

Аналогичная по знаку корреляция выявлена между таким компонентом самооотношения как «Самоуверенность» и стратегией «Демонстрация слабости или мольба» ($r=-0,379^{**}$, $p=0,007$), что свидетельствует о том, что неуверенные в себе люди, сомневающиеся в своих способностях, умениях и навыках, более склонны к демонстрации слабости, тем самым стремясь получить помощь от окружающих.

«Зеркальное (ожидаемое) Я» положительно связано со стратегией самопрезентации «Стремление понравиться» ($r= 0,480^{**}$, $p=0,000$). Из этого следует, что лица с высокими показателями по шкале «Зеркальное Я», считающие, что вызывают в глазах других уважение, симпатию и одобрение, склонны угождать другим, с целью казаться более привлекательными.

«Самоценность» положительно коррелирует с тактикой «Извинение» ($r=0,447^{**}$, $p=0,001$). Обнаружено, что испытуемые с высокими значениями по шкале «Самоценность», осознающие ценность собственной личности, признают ответственность за свои негативные поступки и выражают готовность к раскаянию.

Выявлены положительные корреляции между таким компонентом самооотношения как «Внутренняя конфликтность» и стратегиями самопрезентации «Запугивание» ($r=0,410^{**}$, $p=0,003$), «Демонстрация слабости или мольба» ($r=0,410^{**}$, $p=0,003$). Обнаружено, что лица с высокими показателями по шкале «Внутренняя конфликтность», характеризующиеся наличием сомнений, несогласия с собой и общим негативным эмоциональным фоном отношения к себе, склонны демонстрировать силу, высказывая угрозы с целью возбуждения страха, либо, наоборот, демонстрируют слабость, обязывая тем самым окружающих оказывать помощь.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать наличие выраженных связей между тактиками и стратегиями самопрезентации личности и компонентами ее самооотношения. Полученные результаты могут быть использованы в психологических программах тренингов по формированию имиджа личности, при решении практических задач по оптимизации реальных межличностных

взаимодействий и взаимоотношений, а также для формирования гармоничной идентичности личности.

Библиографический список

1. Фромм Э. Человек для самого себя. Пер. с англ. Э. Спировой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 349 с.
2. Шкуратова И.П. Самопрезентация // Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под общей ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 138-139.
3. Шкуратова И.П. Официальный сайт посвященный проблемам социальной психологии личности. URL: <http://irshkuratova.ru/> (дата обращения: 17.01.2015).
4. Пикулева О.А. Социальная психология самопрезентации личности: дис. ... доктора психол. наук. Санкт-Петербург, 2014. 426 с.
5. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993.

УДК 316.6+159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ ЮРИСТОВ

Е.В. Куприянчук

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: elena-kupr@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей профессиональных деструкций юристов. Показано, что профессиональное развитие нередко сопровождается периодами регресса, дезадаптации, стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях и профессиональной деградацией человека. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке сотрудников комитета правового обеспечения администрации муниципального образования «Город Саратов» в 2014 г. (n=30; возрастной диапазон от 22, до 40 лет), с применением диагностического инструментария: методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Установлено, что существуют определенные социально-демографические показатели, являющиеся предрасполагающими факторами формирования эмоционального выгорания у юристов в процессе выполнения ими профессиональной деятельности. Формирование синдрома «эмоционального выгорания» происходит постепенно, деформирую как личностную составляющую, так выполнение профессиональных обязанностей. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: профессиональное становление и развитие личности, профессиональные деструкции, детерминанты профессиональных деструкций специалиста, синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание, симптомы профессионального эмоционального выгорания.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL DESTRUCTION LAWYERS

E.V. Kuprianchuk

Presented the results of theoretical and empirical studies on the features of professional destruction lawyers. It is shown that professional development is often accompanied by periods of regression, maladjustment, stagnation, crisis, strains, and in some cases, and professional degradation of man. The results of empirical research carried out on a sample of staff committee of legal support administration of the municipality "City of Saratov" in 2014 (n = 30; the age range of 22 to 40 years), with the use of diagnostic instrumentation: techniques for diagnosing the level of burnout V.V. Boyko. It has been established that there are certain socio-demographic indicators, is a predisposing factor of formation of burnout among lawyers in the exercise of professional activities. Formation of the syndrome of "emotional burnout" occurs gradually deforms as a personal component, so performance of professional duties. Applied aspects of the problem under investigation can be implemented in an advisory practice of psychological services.

Key words: professional development and personal development, professional degradation determinants of professional destruction specialist, burnout syndrome, burnout, symptoms of burnout professional.

В процессе профессионального становления личности формируется ее профессиональная идентичность. В психологии не существует единого подхода в определении профидентичности, поскольку авторы различных психологических школ вкладывают свой смысл в трактовку данного феномена. Мы будем рассматривать профессиональную идентичность, как результат процессов профессионального самоопределения, самоорганизации и персонализации личности, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии, отражающийся в когнитивно – эмоционально – поведенческих самоописаниях [1, с. 66]. Под деформацией профессиональной идентичности обычно понимают негативное изменение личностных качеств под влиянием некоторых особенностей его профессиональной деятельности. Можно условно выделить три группы факторов, приводящих к образованию профессиональной деформации: факторы, обусловленные спецификой деятельности органов правоприменения и правопорядка; личностные факторы; социально-психологические факторы [2, с. 45].

К факторам, обусловленным спецификой правоохранительной и правоприменительной деятельности, следует отнести: жесткую правовую регламентацию и формализацию деятельности, вплоть до бюрократии; наличие властных полномочий по отношению к гражданам, порой проявляющееся в их злоупотреблении и необоснованном использовании; корпоративность деятельности, как причину изоляции от общества; повышенную ответственность за результаты своей деятельности; психические и физические перегрузки, связанные с нестабильным

графиком работы, отсутствием достаточного времени для отдыха и т.п. Среди факторов, отражающих личностные особенности юристов, следует назвать: недостаточную профессиональную подготовленность, неадекватный возможностям работника уровень притязаний и завышенные личностные ожидания, специфическую связь между некоторыми профессионально значимыми качествами личности работника. Так, решительность в сочетании с пониженным самоконтролем может развиваться в чрезмерную самоуверенность. Потеря интереса к деятельности, разочарование в профессии также являются личностными составляющими.

Однако в своей основе деформация профессиональной идентичности юриста имеет причины, порожденные определенными условиями и общественной жизни: изменение ценностных ориентиров в сторону материальных; отсутствие идеологической основы развития общественных отношений; высокий уровень правового и нравственного нигилизма в обществе. Моральная деформация самого общества влечет за собой моральную деформацию, прежде всего, правоохранительной системы. В сознании большого количества людей, в том числе и юристов, давно смешались такие важнейшие понятия моральной культуры, как «добро» и «зло», «справедливость» и «беззаконие» [3, с. 56].

В настоящее время в правовой науке выделяют различные классификации профессиональных деформаций. Среди них наиболее часто встречается эмоциональная холодность, цинизм. Сталкиваясь с проявлениями человеческого горя, большинство юристов остаются черствыми, не способными проявить простое человеческое сочувствие. В профессиональном общении это приводит к обезличиванию клиента, когда он воспринимается только как объект воздействия. В последствие из сферы профессиональной эта проблема переносится в повседневную личную жизнь и проявляется как эмоциональная холодность, снижение эмпатии в отношении даже к близким людям, родственникам.

Нередко наблюдается снижение уровня культуры общения. В процессе бесед, переходя на язык, понятный клиенту, эти юристы усваивают уголовный жаргон и начинают использовать его в повседневном общении. С такими проявлениями деформации можно столкнуться при общении со следователями, оперативниками, сотрудниками уголовно-исправительных учреждений, адвокатами, специализирующимися на уголовном процессе.

Формализм, стереотипный подход к решению профессиональных задач, еще одна из профессиональных деформаций юристов. В личностном общении это может выразиться в стремлении подвести любую жизненную ситуацию под некий стандарт, используя формальный подход ко всем проблемам.

Постоянное воздействие разрушающих факторов приводят к устойчивым изменениям личности юриста и формирования так называемого синдрома «эмоционального выгорания».

Синдром выгорания был впервые описан в 1974 году американским психологом Фрейденбергером для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений. В настоящее время термин «выгорание» принято употреблять в связи с профессиями, связанными с оказанием помощи человеку, испытывающему негативные переживания, оказавшемуся в критической ситуации. Основными признаками синдрома «выгорания» у представителей юридических профессий являются: эмоциональное истощение, негативная самооценка, возникновение негативных чувств по отношению к клиентам, заявителям, правонарушителям.

Болезненное разочарование в работе как способе обретения смысла окрашивает всю жизненную ситуацию. Развитие «выгорания» не ограничивается профессиональной сферой, его последствия начинают ощутимо проявляться в личной жизни человека, его взаимодействии с другими, даже близкими, людьми.

Эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей профессиональных деструкций юристов, проведенное автором совместно с Е.А. Лукьяновой в 2014 г., было выполнено на выборке сотрудников комитета правового обеспечения администрации муниципального образования «Город Саратов» (всего 30 человек, из них 5 мужчин и 25 женщин в возрасте от 22, до 40 лет), с применением диагностического инструментария: методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

На первом этапе исследования были выделены три группы сотрудников по уровню сформированности эмоционального выгорания и содержательному наполнению данного синдрома: с отсутствием эмоционального выгорания; с формирующимся эмоциональным выгоранием; со сформировавшимся эмоциональным выгоранием.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что все симптомы последовательно нарастают в зависимости от уровня «эмоционального выгорания». На фазе напряжения, ведущими симптомами у группы с формирующимся эмоциональным выгоранием являются «переживание психотравмирующей обстановки» (21,33), «неудовлетворенности собой» (17,3), в группе же со сформированным выгоранием ведущий симптом – «переживание психотравмирующей ситуации» (23,25), а затем – «загнанность в клетку» (16). На фазе резистенции, в группе с формирующимся выгоранием ведущими симптомами являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (22,33) и «эмоционально-нравственная дезориентация» (22), иные результаты в

группе со сформированным синдромом – «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (22,5) и «редукция профессиональных обязанностей» (22). На фазе истощения у первой группы ведущими симптомами являются «эмоциональная отстраненность» (13,66) и «личностная отстраненность» (13,33), а во второй группе – «психосоматические и психовегетативные нарушения» (24) и «личностная отстраненность» (20,16).

Показанные различия в симптомах «эмоционального выгорания» наглядно свидетельствуют о том, что чем глубже уровень сформированности данного синдрома, тем глубже деформированность как профессиональной, так и личностной сфер юристов.

На втором этапе уровни эмоционального выгорания сопоставлялись с возрастом и стажем работы сотрудников. Больше всего лиц, демонстрирующих эмоциональное выгорание, приходится на возраст от 35 лет и стаж работы более 10 лет. Таким образом, самый, казалось бы, эффективный социально-демографический слой работоспособного населения имеет в наличии синдром эмоционального выгорания.

Библиографический список

1. Куприянчук Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности // Образование в современном мире: Сб. науч. статей. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2014. Вып. 9. С. 60-66.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
3. Буданов А.В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД. М.: Юристъ, 2002. 265 с.

УДК 316.6

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ О ПРОБЛЕМЕ БРОДЯЖНИЧЕСТВА

Т.Ф. Рудзинская

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

В статье рассматривается феномен бродяжничества в социально-психологическом аспекте. Приведены результаты теоретического исследования проблемы бродяжничества как результата социально-психологической дезадаптации. Дается характеристика современных представлений студенческой молодежи о проблеме бродяжничества.

Ключевые слова: бродяжничество, социально-психологическая дезадаптация, факторы социально-психологической дезадаптации, представления о бродяжничестве.

MODERN REPRESENTATIONS STUDENT YOUTH ABOUT THE PROBLEM OF VAGRANCY

T.F. Rudzinskaya

In the article the phenomenon of vagrancy is examined in a social-psychological aspect. The results of theoretical research of problem of vagrancy are resulted as a result of social-psychological disadaptation. Description of modern presentations of student young people is given about the problem of vagrancy.

Key words: vagrancy, social-psychological disadaptation, factors of social-psychological disadaptation, pictures of vagrancy.

На фоне продолжающегося процесса разрушения семейных ценностей, нарушений детско-родительских отношений, жестокого обращения с детьми проблема бродяжничества как вида социального поведения, основу которого составляет социально-психологическая дезадаптация, продолжает оставаться актуальной. Исторический опыт доказывает, что «дети улицы» – это основной ресурс для преступного мира. Увеличивающаяся тенденция к самоустранению семьи от воспитания, содержания и контроля за поведением детей, чрезмерная занятость и пространственная удаленность детей и родителей позволяют прогнозировать дальнейший рост детской безнадзорности.

Безнадзорность в этом возрасте оставляет глубокий след в развитии личности, во всем мировосприятии человека. Последствия подростковой безнадзорности проявляются на трех социально-психологических уровнях: во-первых, личностно-деятельностном (несформированность учебной и трудовой деятельности, трансформация социально-психологического ядра личности и др.), во-вторых, групповом (специфика референтной группы, разделяемых норм и ценностей, принудительность включённости в группы просоциального характера, характер взаимоотношений с ровесниками и т.д.), в-третьих, общественном (социальная дезадаптация подрастающего поколения, рост преступности и алкоголизма несовершеннолетних, криминализация асоциальных подростковых групп, что создает дополнительные очаги напряжения и подрывает нравственные устои в обществе) (С.А. Беличева, Г.Г. Бочкарева, М. Раттер, В.Д. Семенов, Т.И. Шульга, А.В. Прялухина и др.). Современные подростки значительное количество времени проводят без присмотра со стороны взрослых. Отсутствие контакта, доверительных отношений со взрослыми приводит к безнадзорности (в психологическом смысле), поскольку даже жесткий контроль со стороны родителей или учителей далеко не всегда побуждает подростка выполнять их требования [1].

В отечественной социальной психологии в настоящее время наблюдается временное снижение интереса к данной проблеме. Тем не менее в отечественной психологии имеется богатый арсенал психолого-

педагогических технологий помощи девиантным подросткам (С.А. Беличева, И.В. Дубровина, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан и др.). Проблема детского и подросткового бродяжничества в социальной психологии недостаточно изучена, не выявлены современные характеристики социально-психологической дезадаптации подростков, склонных к бродяжничеству.

Понятие «бродяжничество» объединяет вокруг себя исследователей разных научных областей. Опираясь на МКБ-10 (медицинскую классификацию болезней), бродяжничество в его крайних проявлениях относят к расстройству поведения (F 91) [2, С. 43].

Обратимся к психологическому подходу. А.В. Гоголева отмечает, что «бродяжничество – это социально-психологическое явление, ведущими характеристиками которого являются бегство, уходы и побеги, обусловленные различными причинами» [3, С. 27]. Типичным признаком «бродяги» является разрыв прежних родственных и других устоявшихся социальных отношений.

Согласно нашим исследованиям, подростковое бродяжничество – это вид девиантного поведения, которое является следствием общей (системной) социально-психологической дезадаптации личности на уровне семьи, школы, группы сверстников в целом, и складывается из нескольких признаков: неоднократные побеги и уходы, отсутствие соответствующих возрасту позитивных занятий, ценностно-мотивационные и, в целом, личностные изменения, идентификация с асоциальной группой, формирование собственной субкультуры [4, С 54].

Природа бродяжничества как проявления социально-психологической дезадаптации может быть представлена самыми различными факторами, способными при определенных условиях стать его причиной. Совокупность негативных факторов приводит к тому, что количество детей, оказавшихся на улице, количество преступлений и правонарушений, совершенных юными бродягами, не становится меньше. Современное бродяжничество существенно изменилось по сравнению с началом и даже концом XX века. Оно стало более замаскированным и не бросается так явно в глаза, но количество детей, которые считают своим «домом» улицу от этого не стало меньше.

Необходимо подчеркнуть, что большая роль в профилактике бродяжничества детей и подростков отводится именно специалистам (педагогам, социальным педагогам, психологам). Учитывая все вышесказанное, представляется актуальным проведение эмпирического исследования по выявлению представлений современной студенческой молодежи психолого-педагогического направления высших учебных заведений о проблеме бродяжничества. Ведь именно им предстоит внести свой вклад в профилактику данного явления в кругах подрастающего поколения.

Основной целью исследования стало определение особенностей сформированности представлений у юношества о бродяжничестве. Для достижения поставленной цели была разработана анкета из 12 вопросов, позволяющая получить необходимую информацию по данной проблеме.

В исследовании принимали участие студенты 1-5 курсов факультета психолого-педагогического и специального образования (специальность «Специальная психология») СГУ имени Н.Г. Чернышевского, девушки и юноши в возрасте от 17 до 22 лет. Всего в исследовании приняли участие 50 человек.

По результатам первого вопроса анкеты (испытуемым необходимо было дать определение понятию «бродяжничество») лидирующими оказались определения, в которых ключевым являлось понятие «побеги» (у 70% респондентов), на втором месте фигурировало понятие «безнадзорность» (24 % испытуемых), на третьей позиции – понятие «дети улицы» (6% опрошенных).

Второй вопрос предполагал обозначение причин бродяжничества детей и подростков в современном обществе. Согласно полученным данным, респонденты разделились на группы: социально-экономические причины указали 82% студентов, биологические причины 12% опрошенных и экономические – 60%. Социально-психологические причины указали лишь 22% опрошенных.

На вопрос, чем опасно бродяжничество для детей и подростков, студенты описывали различные случаи, о которых слышали или читали в средствах массовой информации. Лишь 34% респондентов смогли более широко обозначить опасность безнадзорного пребывания ребенка на улице.

Некоторые вопросы остались без внимания испытуемых. Вопросы, связанные с определением готовности будущих специалистов к работе с «трудными» подростками, были приняты бурными эмоциональными откликами. Практически, все они носили отрицательный характер (86%). Остальные 14% хоть и дали положительный ответ на данный вопрос, но активно начинали искать объективные, на их взгляд, причины, по которым они не смогут работать с девиантными подростками (например, «Я не планирую работать по специальности», «Школа – это не мое»).

Обобщая полученные результаты теоретического, а также проведенного пилотажного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Отмечается разрыв между имеющимися достижениями теоретических и эмпирических исследований по проблеме бродяжничества и представлениями студенческой молодежи о данной проблеме.

2. Результаты анкетирования респондентов позволяют говорить об отсутствии у студентов информации и мотивации работать в дальнейшем со «сложными» подростками.
3. Принимая во внимание, что профилактика бродяжничества хотя и не является первостепенной в ряде обозначенных государственной политикой задач, но вписывается в общую линию формирования здорового образа жизни и профилактики девиантных форм поведения у подрастающего поколения, требуется более пристальное внимание при подготовке студентов психолого-педагогических специальностей к данной проблеме.

Библиографический список

1. Бреева Е.Б. Социальное сиротство: опыт социологического обследования // Социол. исслед. 2014. №1. С. 44.
2. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. Женева ; СПб.: Изд-во ВОЗ, 1998. 208 с.
3. Гоголева А.В., С.Л. Коптев. Беспризорность, безнадзорность, бродяжничество как предмет социально-психологического изучения // Вестн. социал. работы. Тверь, 2001. №1. С. 27-33.
4. Фарафутдинова Т.Ф. Феноменология детского и подросткового бродяжничества // Психология системного функционирования личности: материалы междунар. науч. конф. Саратов, 2004. С. 295-298.

УДК 159.9:316.37

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАДЕЖДЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ ЛИЧНОСТИ

Т.Ю. Фадеева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: fadeevatanja@yandex.ru

В статье предпринят анализ психологических теорий личности с целью выявления специфики представлений о психологической сущности надежды и ее истоках. Выявлена разрозненность и неоднородность научных представлений о надежде, что, с одной стороны, позволяет рассмотреть ее с разных сторон, а с другой – противодействует интеграции знаний о надежде в единую теоретическую систему.

Ключевые слова: надежда, научные представления, психология, теории личности.

CONCEPTS OF HOPE IN THE PSYCHOLOGICAL THEORIES OF PERSONALITY

T.Yu. Fadeeva

The article analyzes the psychological theorists of personality, representing different psychological directions in which there is a reference to the problem of hope. Separation and heterogeneity of scientific ideas of hope is revealed, that, on the one hand, allows looking at it from different points of view, and with another – counteracts the integration of knowledge of hope into uniform theoretical system.

Key words: hope, scientific concepts, psychology, theory of personality.

Надежда выступает объектом изучения разных гуманитарных наук: философии, социологии, языкознания. В современной России надежда приобретает особую актуальность, выступая одним из экзистенциалов человеческого бытия, который придает смысл и опору в жизни. Однако представленные в мировой психологии подходы к изучению надежды связаны, в основном, с именами зарубежных ученых, которые исследовали этот феномен в самых разных аспектах.

Следует отметить, что проблема надежды во многих теориях личности не рассматривается отдельно, о ней упоминается лишь в связи с некоторыми аспектами ее возникновения.

В динамической теории личности З. Фрейда, упоминание о надежде можно связать с изучением влечений [1]. З. Фрейд, исследуя принцип удовольствия в сфере влечений, отмечает, что в психике человека имеется сильная тенденция к господству принципа удовольствия, и описывает причины возникновения неудовольствия. Благодаря стремлению организма к самосохранению принцип удовольствия, под воздействие обстоятельств, может смениться принципом реальности, который как бы откладывая возможность удовлетворения, временно терпит неудовольствие, пока у него снова не появится шанс достигнуть удовольствия [1]. Отдельные влечения или их компоненты, благодаря вытеснению, оказываются несовместимыми друг с другом относительно целей и требований. Поэтому даже если вытесненные влечения достигнут цели, а именно удовольствия, оно все равно будет ощущаться «я» как неудовольствие. Недовольство возникает от восприятия напряжения от неудовлетворенных влечений, либо потому что данное событие мучительно само по себе, либо вызывает неприятные ожидания, признаваемые как «опасные».

Процесс ожидания достижения цели, что, в сущности, и есть диспозиционная надежда, сопряжен с возникновением непостоянного удовольствия. Следует отметить, что в континууме удовольствия в противовес страху как непостоянного неудовольствия надежда

рассматривалась еще Б. Спинозой [2]. З. Фрейд подчеркивал, что если желания подвергаются вытеснению, их либидо превращается в страх [3].

Неприятные переживания и отсутствие приятных, в соответствии с теорией М. Кляйн, уменьшают уверенность и надежду, могут сдерживать благотворные процессы, с помощью которых достигается внутренняя безопасность личности. Исследователь высказывает важную мысль о том, что надежда возможна, когда достигается безопасность во внутреннем мире, когда возвращаются к жизни чувства и внутренние объекты [4].

С понятием надежда в индивидуальной психологии А. Адлера, на наш взгляд, сопоставима концепция фикционного финализма, главная идея которой состоит в том, что поведение индивидуума подчинено его ожиданиям в отношении будущего. Согласно данной концепции надеждами на будущее, а не опытом прошлого в большей степени определяются мотивы человеческих поступков. А. Адлер понимал, что конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, тем не менее, автор считал, что она оказывается реальным стимулом дальнейших человеческих поступков. А. Адлер полагал, что здоровый человек может избавиться от влияния фиктивных надежд и начать реально воспринимать действительность, а для невротиков это неосуществимо. Человек, убаюканный иллюзорными надеждами, неожиданно наталкиваясь на какие-либо трудности, испытывая потрясение, поддается страху, разрыв между реальностью и фикцией, то есть иллюзорной надеждой еще больше усиливает напряжение [5].

Итак, А. Адлер настаивал на ценности надежд на будущее. Согласно его концепции, на личность большее влияние оказывают субъективные ожидания того, что может произойти, чем опыт прошлого. Индивидуум вырабатывает свой неповторимый жизненный стиль, стремясь к достижению фиктивных целей, причем эти цели существуют не в будущем, а в актуальном восприятии будущего и ориентированы на превосходство или совершенство.

В аналитической психологии Карла Г. Юнга желания и надежды связаны с бессознательным, и не имеют целесообразного намерения [6]. Иными словами материалом для надежд и желаний личности становится прошлое индивида. Мысли, чувства, и воспоминания, вынесенные индивидуумом из его прошлого опыта, могут оказать влияние на поведение индивидуума в состоянии надежды.

Э. Эриксон в эго-теории личности обращался к надежде при описании орально-сенсорной стадии психосоциального развития. Термином «надежда» автор обозначал первое положительное качество эго, которое приобретается в результате достижения баланса между базовым доверием и базовым недоверием. Надежда, по мнению ученого, является мощной силой, которая проверяется на каждой стадии созревания человеческой личности и является основой веры. Индивид в процессе развития учится

справляться с разочарованием, строить реальные мечты и ожидания. Источниками надежды, согласно Э. Эриксону, являются отношение матери к своему детству, отношения матери и ребенка, различные социальные учреждения и религия [7].

Проблема надежды не являлась самостоятельной в социокультурной теории личности К. Хорни, тем не менее, она часто обращалась в своих работах к проблеме безнадежности. Автор отмечала, что чувством безнадежности сопровождается каждый тяжелый невроз. Иногда индивидуум, переживая длительные стрессы или неразрешенные конфликты, навсегда лишается надежды и отказывается от борьбы. Одними людьми такая позиция смирения может осознаваться и скрываться за философией тщетности и пустоты жизни. Другие могут не иметь сознательной позиции в жизни, пассивно и стойко переносить жизненные события, не пытаясь осмыслить и изменить свою жизнь [8].

Проблема безнадежности, как противоположного полюса надежды, затрагивается в работе К. Хорни «Невротическая личность нашего времени», а именно ее взаимосвязь с тревогой и завистью. Безнадежность порождает зависть, причем не к чему-то конкретному, а общее чувство зависти к каждому, кто более благополучен. Если у индивидуума развивается чувство безнадежности, сознательно или бессознательно, он будет пытаться объяснить его, усматривая причины либо в других, либо в себе, либо в обстоятельствах и судьбе. Страх и защитные механизмы порождают безнадежность, которая провоцирует у индивидуума иллюзию, что он во всем прав и совершенен, отвергая мысль о том, что с ним что-то не так и необходимо что-либо изменить [9].

Согласно когнитивной терапии Бека, решения эмоциональных проблем находится внутри сферы человеческого сознания, а, следовательно, доступны его подсознанию. Безнадежность, по мнению исследователя, – это «генерализованные негативные ожидания», которые наряду с пессимизмом парализуют волю и мешают психотерапии [10].

В. Вундт, представитель когнитивной теории личности, характеризовал надежду как "форму течения чувств", которая сопровождается своеобразным представлением в каждом отдельном случае, составом чувств и характером их течения [11].

В динамической психологии К. Левина научный конструкт надежды представляет собой связь между структурой уровня реальности и уровня желания в психологическом будущем. Следует отметить, что согласно теории поля психологическое будущее и психологическое прошлое неразрывно связаны с настоящим. Тип поведения личности зависит от всего поля, включая временную перспективу [12].

Связь надежды с временной перспективой поднимается и в теории логотерапии и экзистенциального анализа В. Франкла. Описывая психологию концентрационных лагерей, он показывал, что надежда

индивидуума ориентирована на его будущее, без которого он не может существовать. Настоящее индивидуума организуется, исходя из будущего, однако если он теряет свое будущее, внутреннее время настоящего теряет свою структуру. «Когда человек перестает видеть конец какого-то временного отрезка своей жизни, он не может поставить себе никакой дальнейшей цели, никакой задачи; жизнь тогда теряет в его глазах всякое содержание и всякий смысл. И наоборот, стремление к какой-либо цели в будущем составляет ту духовную опору, которая так нужна <...> так как только эта духовная опора в состоянии уберечь человека от падения под влиянием отрицательных сил социальной среды <...> уберечь его от полного отказа от самого себя» [13, с. 35].

В. Франкл отмечает губительное влияние иллюзорных, обманутых надежд, которые приводят к разочарованию и снижают защитные силы организма.

Феномен надежды почти не упоминается в бихевиоральном и диспозиционном направлении.

В диспозиционной теории личности Г. Олпорта надежды, наряду с желаниями, грезами представлены под общим названием "интенций", которые ориентируют на некоторую цель и содержат проекцию в будущее [14].

А. Лазарус, представитель бихевиоральной психотерапии утверждал, что надежды, как и другие области человеческого опыта (желания, фантазии, чувства, мечты, стремления, мотивы, амбиции, страхи и пр.) можно объяснить комплексным использованием особых моделей возбуждения нервной системы - порогов чувствительности [15]. Иными словами люди физиологически реагируют на разнообразие возбуждающих стимулов в зависимости от присущего именно данному человеку порога чувствительности. Разным людям свойственны разные пороги чувствительности: к фрустрации, к стрессу, помехоустойчивости и т.п.

Наиболее полно проблема надежды представлена в гуманистической психологии. В гуманистической теории личности Э. Фромма, подчеркивающей роль социальных детерминант в развитии личности, феномен надежды рассматривается через призму основных положений гуманистического психоанализа. Автор под надеждой понимал «психическое состояние, которое способствует жизни и развитию» [16, с. 15]. Он указывал на парадоксальность надежды, считая, что с данным понятием не сопоставимы пассивное ожидание и форсирование событий. Надеяться – значит в каждый момент быть готовым к тому, что еще не свершилось, и при этом не отчаиваться, если этого не произойдет при дальнейшей жизни.

Э. Фромм выделял два вида надежды: активную и пассивную. Пассивная надежда – это надежда на время, основными категориями которой являются время и будущее. Данный вид надежды, по мнению

автора является завуалированной формой безнадежности. В противоположность данному виду надежды выступает активная надежда, характеризующаяся внутренней готовностью личности к напряженной активности [16].

Надежда как психическое состояние одновременно является и переживанием, и внешним действием. Если человек только переживает надежду, выжидая, надеясь на время, но не проявляет активности, трудно говорить о состоянии надежды. С другой стороны, возможны действия, внешне имеющие вид надежды: форсирование событий, пренебрежение реальностью, авантюризм, но не сопровождаемые переживанием надежды, веры в успех, и поэтому их также трудно отнести к надежде.

В гуманистической психологии А. Маслоу надежда, наряду с интересом к будущему, отнесена к феноменам, которые связаны с удовлетворением базовых потребностей, что подчеркивает роль будущего для личности в ее настоящий момент. Одним из принципов действий психолога, по Маслоу, положение о существовании двух миров, двух типов реальности: естественного мира (мира фактов) и мира психического (мира желаний, надежд, эмоций), которые связаны между собой. Появляется понятие хорошая и плохая надежда, но не имеет должно обоснования [17].

И. Ялом, представитель экзистенциально-гуманистического направления психотерапии, считал, что постепенное внушение надежды клиенту является одним из «лечебных факторов». Согласно его мнению, от надежды, которая наряду с ответственностью клиента за процесс лечения, независимо от количества руководства и поддержки других, во многом зависит успех лечения в целом [18].

Н. и Х. Пезешкианы выделяют три принципа позитивной психотерапии: баланс, самопомощь и принцип надежды, последний из которых позволяет считать, что нет безнадежных случаев, человек обладает наличными ресурсами и потенциальными возможностями [19].

В отечественных теориях личности проблема надежды почти не обсуждалась. Вероятно, это связано с тем, что становление психологии личности в нашей стране пришлось на время господства идеологических установок, характерных для советского общества, а с понятиями «вера», «надежда», «любовь», чаще ассоциировался религиозный аспект данных понятий, которые в христианском дискурсе рассматриваются как единое целое.

Однако, у К.К. Платонова встречается упоминание о неосуществленных надеждах, в контексте рассмотрения нейродинамических механизмов привычек. Неосуществленные надежды есть своего рода физиологическое рассогласование между совершающейся деятельностью и отсутствием ожидаемого результата [20].

Таким образом, выявлены разрозненность и неоднородность научных представлений о надежде, что, с одной стороны, позволяет рассматривать данный феномен с разных сторон, а с другой – противодействует интеграции знаний о надежде в единую теоретическую систему.

Библиографический список

1. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. URL: http://www.koob.ru/freud_zigmind/beyond_the_pleasure_principle (дата обращения: 10.02.2015).
2. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
3. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. СПб.: Изд-во "Алетейя", 1997. 224 с.
4. Кляйн М. Печаль и маниакально депрессивные состояния. URL: http://www.koob.ru/klein/articles_coll (дата обращения: 10.02.2015).
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2011. 240 с.
6. Юнг К. Психологические типы. СПб: Изд-во "Ювента", 1995. 720 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
8. Хорни К. Новые пути в психоанализе. М.: Академический проект, 2009. 239 с.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический Проект, 2008. 208 с.
10. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
11. Вундт В. Психология эмоций. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
12. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
13. Франкл В. Психотерапия на практике. [Электронный ресурс]. URL: http://www.koob.ru/frankl_viktor/psihoterapia_na_praktike (дата обращения: 15.02.2015).
14. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
15. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
16. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. М.: Айрис-пресс, 2005. 352 с.
17. Маслоу А. Психология бытия. М.: "Рефл-бук"; К.: "Ваклер", 1997. 307 с.
18. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: НФ "Класс", 1999. 576 с.
19. Корнбихлер Т. Носрат Пезешкиан. Восток-Запад: позитивная психотерапия в диалоге культур. Черкассы: "Ваш Дом", Издатель ЧП Дикий А.А., 2004. 216 с.
20. Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Т.Г. Фирсова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Чтение рассматривается как широкое социокультурное явление, индикатор гармонично развитой и социально зрелой личности. Читательская компетентность характеризуется как фактор социальной успешности личности.

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, социализация, социальная успешность.

READING COMPETENCE AS A FACTOR OF SOCIAL SUCCESS

T.G. Firsova

Reading wide regarded as a socio-cultural phenomenon, an indicator of a harmoniously developed and socially mature personality. Reading competence is characterized as a factor in the success of social identity.

Key words: reading, reading competence, socialization, social success.

Термин «успешность» является одним из самых распространённых в языковой культуре современного российского общества. Согласно исследованию А. Р. Тугушевой, «социальная успешность имеет сложную структуру, включающую различные компоненты, относящиеся к успешной коммуникации, эффективности, деятельности, положительным эмоциям, способности к волевой регуляции поведения» [1, с. 3]. Формирование социальной успешности неразрывным образом связано с сохранением, восстановлением и репродукцией духовных традиций, осознанием значимости национальных и общечеловеческих ценностей.

Чтение понимается как функциональное умение для образования и жизни в обществе; фактор социального благополучия; стратегический и интеллектуальный ресурс нации; способ освоения жизненно значимой информации; уникальный феномен культуры, выполняющий социоохраняющую и личностнообразующую функции. Чтение пронизывает все сферы и этапы развития личности (младенчество, детство, юность, зрелость, старость), во многом определяет жизненную и социальную успешность. Чтение есть важнейший элемент непрерывного образования и развития человека в условиях изменяющегося мира.

Читательская компетентность определяется Н.Н. Сметанниковой как «качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей

культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности. <...> является совокупным личностным качеством человека, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств» [2, с. 57]. Таким образом, высокий уровень читательской компетентности является показателем гармонического целостного развития личности, ее социальной зрелости; способствует не только восприятию целостной картины мира, но и служит духовному единению людей вне нации, рас, религий, сословий и т.д., учит толерантности, взаимопониманию и взаимоуважению.

Чтение формирует способность личности к жизненному самоопределению, содействует выработке навыков «социального самовыстраивания», самовоспитания. В последние годы в специальной литературе появился даже термин «литературная социализация», под которой понимается тот факт, что прочитанное и переработанное сознанием человека оставляет след в его душе, влияет на его мышление, речь, поступки и даже внешний облик. Так, по мнению Н.К. Гея, в искусстве перманентно совершается процесс осознания человеком себя и как творца, и как личности [1, с. 6]. Л.И. Тимофеев подчеркивает, что «произведение искусства вызывает у нас чувство непосредственного волнения, сочувствия героям или негодования, мы относимся к нему, как к чему-то лично затрагивающему нас, непосредственно к нам относящемуся» [4, с. 55]. Д. Б. Эльконин считает, что подобная способность человека эмоционально отзываться на переживания другого является одним из условий развития социальной децентрации.

Все великие люди были и великими читателями: Шиллер, Гете, Ломоносов, Пушкин, Тургенев, Достоевский, Шаляпин и др. В различных источниках: в художественной литературе, библиографиях, мемуарах, эпистолярной и воспоминаниях известных людей, мы можем встретить свидетельства того, насколько велика роль чтения в духовном и интеллектуальном становлении личности. Приведем лишь некоторые из них: «Книга – память человеческого рода, она — рупор человеческой мысли. Мир без книги – мир дикарей» (Н.А. Морозов), «Книги рождают мечту, вызывают ее к жизни, заставляют размышлять, воспитывают самостоятельность суждений» (С. Г. Струмилин), «Книги лучшие товарищи старости, в то же время лучшие руководители юности» (С. Смайлс), «Ученая литература спасает людей от невежества, а изящная — от грубости и пошлости» (Н. Г. Чернышевский), «Книги – это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старика юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, часовому, заступающему на его место» (А.И. Герцен).

Благодаря личностному освоению художественных текстов

осуществляется высокая миссия чтения – человекознание и человекопознание. Художественная литература как искусство содержит в себе универсальный человеческий опыт, она гуманна по своей природе, т.к. в ее основе лежит представление о прекрасном, в основе которого — представление об идеале, красоте. Именно красота художественного слова и художественной мысли, по мысли Ф. Шиллера, открывает человеку путь к совершенству и гармонии, к согласию чувственных и духовных сил, дает человеку внутреннюю свободу.

Изображая мир, писатель вызывает у читателя эстетическое переживание, благодаря которому происходит формирование целостной картины мира, его духовное освоение. Примеры художественной литературы подтверждают, что эстетическое переживание способно оказать глубокое душевное потрясение, знаменует интенсивное становление духовных импульсов человека, упрочивает единение людей с традиционными началами бытия. Вспомним хотя бы рассказ А.П. Чехова «Красавицы», стихотворение Вл. Ходасевича «Встреча».

Чтение художественной литературы дает читателю возможность практически образом – через механизмы эмпатии — освоить духовный опыт многих поколений людей, вырабатывает мировоззрение, воспитывает гуманность, развивает эмоциональную сферу личности, воображение, мышление. Она учит ставить себя на место другого человека, переживать, сочувствовать, жалеть, прощать; учит пониманию и любви к другому человеку, т.е. тому, без чего невозможно само понятие социализации.

Справедливо звучит утверждение Д.С. Лихачева: «Литература дает колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание, – понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей, – одним словом, делает вас мудрым» [2, с. 97]. Читая книги, дети соприкасаются с историей, традициями своего народа, перестают быть «Иванами, не помнящими родства», и начинают ощущать сопричастность к общечеловеческим идеалам. Английский гуманист и философ Иоанн Солсберийский (1115-1180) писал: «...от чтения всегда и требуется, чтобы человек непрестанно становился лучше самого себя» [5, с. 65].

В последнее время наметилась положительная тенденция в осмыслении важности чтения: разработана национальная программа по поддержке и развитию чтения в РФ, действуют социальные проекты по повышению читательской компетентности граждан, разрабатывается профессиограмма акмеолога детского чтения, разработаны программы внеурочной деятельности – «ЛУЧ: лучшее учение – чтение», «Успешное чтение» и др., по всей стране открыты Центры чтения и семейного чтения, 2015 год объявлен годом русской литературы. Считаем, что возрождение и

развитие массового чтения как одного из социальных и национальных приоритетов, будет способствовать органичному соединению традиционных ценностей, без которых личность перестает существовать, с ценностями информационного мышления, без которого успешная личность не сможет развиваться.

Библиографический список

1. Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007. 167 с.
2. Лихачев Д.С. Любите читать!: Письмо 22-е // Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989. С. 95-98.
3. Гей Н.К. Художественность литературы. Поэтика. Стилль. М.: Наука, 1975. 472 с.1
4. Сухнева О.С. Психологические особенности, механизмы и средства социализации личности ребенка // Социализация личности ребенка в условиях информационного общества. Ханты-Мансийск: ИРО ГБЮ, 2010. С. 59-66.
5. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность: Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения // Как разорвать замкнутый круг: поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник / Сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. М.: МЦБС, 2007. С. 53-61.
6. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1976. 548 с.

УДК 316.6

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Р.М. Шамионов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: shamionov@mail.ru

В современном мире социализация личности характеризуется интенсивной сменой детерминант. Социальная неопределенность не только обуславливает изменения во включении личности в сообщества, но и становится нормой, регулирующей поведение субъекта.

Ключевые слова: личность, социализация, социальная неопределенность.

SOCIALIZATION OF A PERSON IN A CHANGING WORLD

R.M. Shamionov

In the modern world is characterized by intensive socialization of the person determinants of change. Social uncertainty not only causes changes in the inclusion of the person in the community, but also becomes the norm governing the behavior of the subject.

Key words: personality, socialization, social uncertainty.

Социализация – процесс, детерминированный множеством явлений, в значительной степени меняющихся с объективными изменениями в человеческом обществе. Каждое поколение обладает рядом специфичных социально-психологических характеристик, сформированных на основе социализации в определенную эпоху с соответствующими лишь ей конфигурациями ценностно-нормативного содержания институтов и условий. В этом отношении социализация каждого поколения является уникальной и неповторимой. Личность, будучи «современником определенного поколения» вбирает эти специфичные черты через включение в современные ей сообщества (Б.Г. Ананьев, В.А. Кольцова и др.). Поэтому невозможно и полностью предсказать содержательные особенности социализации каждого последующего поколения. Однако ее эффекты имеют однородную и медленно изменяющуюся структуру. Это значит, что компоненты этой структуры могут меняться в значительной степени, но сама структура – в незначительной. Иначе говоря, существуют стойкие структуры эффектов социализации, более или менее обеспечивающие устойчивость личности в системе социальных отношений и соответственно социального поведения.

Исходя из результатов множества сравнительных исследований, проведенных в последние десятилетия, можно утверждать, что процесс социализации детерминирован не только институциональными образованиями (традиционно понимаемыми как таковые), но и меняющимися условиями бытия: возможностями мобильности (пространственной и социальной), бытием в виртуальном пространстве, отсутствием жизненной необходимости длительное время пребывать в определенном сообществе, возможностью легко менять группы поддержки и т.п. В частности, возрастные психологи отмечают снижение длительности дружеских связей современных подростков и юношей, демографическая статистика свидетельствует в пользу чрезвычайной неустойчивости браков и т.п. Таким образом, изменяющиеся обстоятельства жизни накладывают существенный отпечаток на процесс социализации, и видоизменяют ее эффекты как по времени, так и по содержанию.

В современном мире социализация личности характеризуется интенсивной сменой детерминант. Социальная неопределенность не только обуславливает изменения во включении личности в сообщества, но и становится нормой, регулирующей поведение субъекта. Исходя из этого, в исследованиях психологов и специалистов-смежников все больше проходит линия изучения ценностно-смысловой основы рискованного поведения и способности (готовности) личности к инновационному поведению.

Обращаясь к проблеме социализации с учетом категории изменений, необходимо остановиться на некоторых частных вопросах, имеющих

принципиальное значение для решения данной проблемы. Прежде всего, речь идет о различиях социализации детей и взрослых. В последние десятилетия заметно снизилось количество исследований социализации личности в период дошкольного и школьного детства.

Изменившиеся условия социализации детей в современном мире требуют изучения и новой реальности социализации. В условиях российской действительности особую роль играют ключевые институты детской социализации – семья, школа и в немалой степени территориальное сообщество. Если в отношении первых двух имеется какая-то определенность в их типологии, прозрачных условиях, то территориальное сообщество практически всегда остается за рамками исследований. Между тем, в исследованиях зарубежных психологов имеются некоторые попытки анализа этих условий с точки зрения их социализирующей роли. Однако зарубежный опыт не может с легкостью быть переложен на российскую действительность по ряду обстоятельств, среди которых, пожалуй, наиболее значимое – уникальная общественная психология. Памятуя о комплексности институциональных влияний, тем не менее, следует обратить наиболее пристальное внимание этому институту. Это становится особенно важно в связи с расслоением и компактным поселением групп с определенным статусом (этническим, экономическим, правовым и т.п.). Так, исследования социальных психологов показали тенденциозность социализации в условиях компактных поселений (например, исследования Л.М. Попова о группировочном движении молодежи; В.В. Константинова об адаптации вынужденных переселенцев, Т.В. Семеновой о психологии горожан и ряд других). Эти исследования имеют важнейшее прикладное значение, заключающееся в определении направлений молодежной, миграционной, экономической, правовой, образовательной политики.

Изменения, происходящие в образовании настолько существенны, что возникает необходимость в определении особенностей социализации личности ребенка и определении условий нормативной социализации уже в новой изменяющейся образовательной реальности. Существующее положение дел в этой области требует разработки программ нормативной ресоциализации личности с целью присвоения норм-регуляторов ее просоциального поведения. Важным их компонентом является критическое мышление, основанное на субъектной позиции, что, пожалуй, представляется самым сложным для трансляции и присвоения личностью.

Изучение социализации личности в период школьного детства связано не только с объективными изменениями содержания этого процесса в последние десятилетия, но и тем, что происходят изменения в сфере институтов социализации. Социализирующие функции приобретают одни и утрачивают другие институты. В этих условиях необходимо изучение функции таких институтов, как интернет, субкультура и др., а также их

соотношений с традиционными институтами. Вместе с тем, необходимо понимать, что каждый институт, кроме универсальной, имеет и специфичное, регулирующее определенные сферы отношений, содержание. В этом смысле приобретают особую актуальность исследования, направленные на выяснение вопроса об их согласованности и соотношении социальных и личностных ценностей, норм, представлений. Исследования, проводимые в области конструирования представлений, позволяют выявлять общее и специфичное, но не дают достаточных оснований для того, чтобы говорить о соотношении социальных представлений групп и личностей. Это соотношение проявляется в их объективации на уровне поведения и конкретных поступков человека. Так, выбор профессионального пути, тенденциозность бытовых решений, семейные стратегии и т.п. определяются в немалой степени этими представлениями. Благодаря достаточно весомому их эмоциональному компоненту и низкой личностной зрелости юношей, с другой стороны, эта тенденциозность проявляется в выборе определенных внешне привлекательных специальностей в процессе профессионального самоопределения, групповой конформности в социальных решениях и т.д.

Изучение процесса социализации сегодня предполагает определение его этапов (стадий), поскольку выделенные ранее (дотрудовая, трудовая и после трудовая) совершенно не удовлетворяют запросам науки и практики, т.к. не отражают ключевых характеристик социально-возрастных изменений личности. На наш взгляд, стадии социализации должны рассматриваться не применительно к трудовой деятельности, а в более широком контексте смены социального статуса, позиции личности, соотношений внутренних и внешних инстанций как регуляторов социального поведения: определенным соотношением социальной и личностной конгруэнтности.

Особую область исследований составляет изучение «взрослой» социализации, к которой психологи обращаются лишь эпизодично. Б.Г. Ананьев ставил задачу изучения взрослой социализации как важнейшую в комплексном изучении психологии человека.

Взрослая социализация отличается от детской, главным образом тем, что она во многом сообразна социальной ситуации, в которой пребывает личность, имеется опыт и навык усвоения социальной информации, привычные механизмы (которые до определенной степени не нарушаются), наконец, субъектная позиция, сформированная на протяжении определенного времени; кроме того, она имеет отличные механизмы и институты. В этом отношении, «взрослая социализация» инструментальна: автономный уровень регуляции личности предполагает включение в сообщества и усвоение определенных норм произвольно, а также без реального включения в сообщества на уровне самоизменений

(самодетерминации), т.к. внутренние инстанции личности обладают достаточным потенциалом для «запуска» этого процесса (личность соотносится с субъектностью как инструментом самореализации). Самодетерминация личности в процессе ее социализации представляет проблемную область современной социальной психологии и психологии личности. Исследования самодетерминации личности сегодня приобретают особое значение в связи с усложнением общественных отношений, изменениями, происходящими на уровне институтов социализации и из значения, усиливающимся разнообразием.

Одним из значимых эффектов социализации личности является обретение идентичности. Сформированная идентичность выполняет защитную функцию в отношении социализации, закрепляя ценности, нормы, представления и т.п. соответствующего института или агента. Тем самым от ее характеристик во многом зависит и устойчивость приобретенных норм и иных характеристик внутренних инстанций личности. Вместе с тем, это не значит наличия взаимно однозначной связи между ними; они весьма сложны и структурированы. Например, наличие негативной идентичности не значит обязательного неприятия ценностей соответствующих групп (как, например, показано в исследованиях И.М. Юсупова). Тем не менее, изменения, происходящие в жизни субъекта, включение в новые общности и идентификация с различными группами запускают процесс социализации, и неминуемо отражаются на внутренних инстанциях личности. В этом отношении изменениям, на наш взгляд, подвержена в большей степени социальная идентичность и соответствующие ей инстанции, в отличие, например, от личностной идентичности. Однако это возможно лишь в том случае, если группа, в деятельность которой включается субъект, становится референтной. В противном случае, ее нормы могут служить лишь для временной адаптации и оставаться ситуативными (в том виде, в котором описывал социализацию взрослых О.Г. Брим). Таким образом, в результате включения в сообщества (группы) социализация личности может обретать тотальный, либо избирательный характер и в зависимости от чего изменения могут происходить на глубинном или поверхностном уровне внутренних инстанций. Отсюда следует необходимость изучения идентичности личности с позиции ее функции для процесса и эффектов социализации. В этом отношении представляется важным не только определение типа или уровня идентификации личности, но и соответствия внешних инстанций (групповых, например) и внутренних. Особенно это становится важно с точки зрения эффективности в различных видах деятельности и успешности личности в соответствующих им ситуациях межличностного взаимодействия.

Латентные эффекты социализации определяют степень адаптационной готовности личности, поскольку актуализация ситуации,

требующей приспособления, актуализирует и эти эффекты, тем самым экономя социально-психологические ресурсы личности. Вместе с тем, на плоскости социально-психологической адаптации (в отличие от других ее видов) имеется множество явлений, которые выступают естественными барьерами. Так, условия, к которым нет готовой адаптации могут быть опасны для интегрированности личности, субъективного благополучия, субъектной позиции в виду их несоответствия правовым нормам, неприятия социальной среды, физических характеристик и т.п. Это ставит принципиальный вопрос о соотношении необходимости и полезности адаптации с точки зрения внутренней (психической) и социальной экологии. Его решение может быть только в субъектной плоскости. Поэтому вновь возникает вопрос о механизмах становления социальной (личностной) субъектности как основания ее социально-психологической адаптации в процессе социализации в изменяющемся мире.

РАЗДЕЛ 8. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ДИНАМИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.А. Костригин

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Россия*

E-mail: artdzen@gmail.com

В работе рассматривается проблематика идентичности человека, в частности, социальной идентичности. Обосновывается, что дошкольное образование участвует в формировании личностной и социальной идентичности ребенка. Описывается эмпирическое исследование заведующих дошкольными образовательными учреждениями. Выводы исследования показывают, что образ дошкольника-выпускника, сформированный у заведующих, может влиять на организацию образовательной среды и на формирование социальной идентичности ребенка.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, социальная идентичность личности, образ-дошкольника-выпускника, ценности, образовательная программа, образовательная среда.

FORMATION OF SOCIAL IDENTITY OF CHILD IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.A. Kostrigin

This paper considers the problems of human identity, in particular, social identity. It is proved that preschool education takes part in the formation of personal and social identity of the child. The author describes a pilot empirical study of the heads of preschool educational institutions. Findings of the study show that the image of a preschooler-graduate formed at the heads can influence the organization of the educational environment and the formation of social identity of the child.

Key words: preschool education, preschool educational institution, social identity of personality, image of preschooler-graduate, values, educational program, educational environment.

Идентичность личности – это одна из центральных проблем психологии. По мнению А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой, «благодаря ей в самосознании личности гармонично уживаются индивидуальное и коллективное, что способствует максимально успешной адаптации человека к социуму» [1, с. 4].

В основе социальной идентичности личности лежит чувство принадлежности к какой-либо группе людей. Человек, таким образом, относит себя к определенной группе и отождествляет себя с ней. Однако идентичность является избирательной: человек считает себя принадлежащим не ко всякой группе, а к той, ценности и убеждения которой совпадают с ценностями личности.

А.В. Микляева и П.В. Румянцева считают, что социальная идентичность имеет смысловую природу, и личность идентифицирует себя с такими группами, «членство в которых отвечает тем или иным его потребностям» [1].

В состав социальной идентичности личности входит несколько компонентов: гендерная, этническая, возрастная, гражданская идентичность и др.

Идентичность начинает формироваться уже с детства, по мере вовлечения ребенка в социальное взаимодействие и включения его в социальные институты (детский сад и школа).

А.Г. Асмолов предлагает социокультурную модернизацию образования, одной из задач которой является формирование гражданской идентичности через «проектирование программ дошкольного и школьного образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе» [2, с. 17].

Таким образом, нам видится, что дошкольное образование участвует в формировании социальной и личностной идентичности ребенка (скорее всего, в ее начальном этапе), прививая ему те или иные ценности и взгляды. Несмотря на то, что дошкольное образование регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом [3], каждое конкретное дошкольное образовательное учреждение (далее – ДООУ) имеет собственную образовательную программу, которая направлена на развитие ребенка и формирование определенных ценностей, традиций и норм. Огромную роль в социализации детей играет также та образовательная среда, которую создает персонал и руководство ДООУ.

Нами было проведено пилотное эмпирическое исследование представлений заведующих ДООУ о том, какие ценности должны быть сформированы у дошкольника по окончании ДООУ. Мы предполагаем, что образ дошкольника-выпускника (а в данном случае – представления об усвоенных ценностях), присутствующий в конкретном ДООУ, у управляющего и педагогов, влияет на то, что будет сформировано у ребенка по окончании дошкольного образования. Данное исследование является одним из начальных этапов магистерской диссертации, в которой будет изучаться вышеуказанная проблема.

В исследовании участвовали 14 заведующих ДООУ г. Н. Новгорода и Нижегородской области. С респондентами проводилось групповое

интервью, в результате которого они перечисляли ценности, которыми должен обладать дошкольник-выпускник, выбирали самую значимую на их взгляд ценность и описывали, как данную ценность формируют в их ДОУ и как она должна проявляться в поведении дошкольника. Для обработки эссе использовался метод контент-анализа. Были получены следующие результаты (табл. 1).

Табл. 1. Представлений заведующих ДОУ о наиболее значимых ценностях, которыми должен обладать дошкольник-выпускник

Ценность	Количество упоминаний
Патриотизм	1
Осознание своей личности в социуме	1
Все	1
Воспитанность	1
Любовь и уважение к семье	3
Сформированные представления о добре и зле, хорошем и плохом, справедливости	1
Здоровый образ жизни (ЗОЖ)	3
Эмпатия и уважение к другим людям и окружающему миру	1
Доброта	1
Бережное отношение к природе	1

Уже в начале интервью заведующие посчитали данное задание трудным, т.к. они никогда не прорабатывали так детально проблематику формирования ценностей у дошкольников. Это может свидетельствовать о том, что уделяется недостаточное внимание «ценностному» воспитанию детей.

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что по мнению заведующих ДОУ, самыми важными ценностями, которыми должен обладать дошкольник-выпускник, являются «Любовь и уважение к семье» и «Здоровый образ жизни» (по 3 упоминания). Значимость остальных выделенных ценностей одинакова (по 1 упоминанию).

Таким образом, при окончании ДОУ у ребенка должны быть сформированы ценности семьи и ценности здоровья. Можно предположить, что заведующие ДОУ будут уделять наибольшее внимание формированию этих ценностей у детей.

Значимость ценностей семьи и здоровья можно объяснить культурными особенностями заведующих. В нашей культуре важны семейные традиции и коллективная принадлежность.

Необходимо также обратить внимание на то, что только один человек указал ценность «Осознания своей личности в социуме», что можно понимать как осознание собственной идентичности. Конечно,

дошкольники не могут пока обладать четко сформированной социальной идентичностью, однако очевидно, что детский сад должен ставить и такие задачи формирования у детей собственной личностной и социальной идентичности.

Далее заведующие указывали, как ДОО, в которых они работают, формируют ценности, и как эти ценности должны выражаться у ребенка поведенчески. Укажем здесь только те данные, которые относятся к выявленным нами значимым ценностям «Любовь и уважение к семье» и «Здоровый образ жизни».

Ценность «Любовь и уважение к семье» ДОО формируют с помощью бесед, дидактических игр, чтения и обсуждения прочитанного, игровых проблемных ситуаций, совместных с родителями мероприятий, проведения тематических праздников, изготовления подарков для родственников, организации родительского клуба «Дошкольник, создания фотогалереи «Как я с семьей провел лето», газеты «Моя папа» (к 23 февраля и другим праздникам), организации походов с семьей. Данная ценность проявляется, когда ребенок с удовольствием рассказывает о своей семье, о традициях семьи, праздниках, с удовольствием делает подарки родственникам, чувство любви к родителям, имеет желание помогать родителям, оберегает их, имеет чувство любви и уважения к близким людям.

Ценность здорового образа жизни формируется с помощью здоровьесберегающих технологий, соблюдения режима двигательной активности, проведения походов, дней здоровья, спортивных соревнований, олимпиад, проведения бесед, проведения закаливающих процедур, деятельности специалистов медицинского кабинета, реализации программы «Разговор о правильном питании», работы с родителями. У ребенка должен быть интерес к двигательным играм и упражнениям, желание устраивать походы и поездки, должен делать утреннюю гимнастику по выходным, самостоятельно чистить зубы, заниматься в спортивных секциях, без напоминания мыть руки перед едой, правильно одеваться (по сезону), быть выносливым, любить полезную пищу, редко болеть.

Также результаты исследования показали, что наиболее распространенными способами формирования ценностей у дошкольников являются беседы, использование художественной литературы, проведение тематических праздников, создание проблемных ситуаций, проведение районных тематических мероприятий и конкурсов, изготовление стенгазет, подарков для родственников.

Среди критериев определения наличия ценностей у дошкольников заведующие отмечают конкретные поведенческие проявления (мыть руки, чистить зубы, изготовление подарков для родственников, уступать место в транспорте и др.). Однако для таких ценностей, как «Добро и зло»,

«Эмпатия и уважение к другим людям и окружающему миру» и «Доброта» критерии не указаны, что может свидетельствовать о недостаточном понимании заведующими данных ценностей.

В заключении необходимо сделать некоторые выводы.

1. Дошкольное образование играет важную роль в становлении личности ребенка. То, как и чему будет обучаться ребенок, а также какие ценности у него будут сформированы зависит от того, какой образ дошкольника-выпускника присутствует в конкретном ДООУ.

2. Представления заведующих о ценностях дошкольника можно считать элементом образа дошкольника-выпускника, ценностной основой построения образовательной программы и образовательной среды.

Согласно S. Schwarz и W. Bilsky, ценностями считаются убеждения и понятия, которыми человек руководствуется при принятии решений и реализации деятельности, а также при оценке событий [4, с. 551]. Исходя из этого определения, образ идеального выпускника ДООУ у заведующих является ценностным явлением, которым заведующий ДООУ руководствуется в своей управленческой деятельности.

3. По мнению заведующих ДООУ, самыми важными ценностями, которыми должен обладать дошкольник-выпускник, являются «Любовь и уважение к семье» и «Здоровый образ жизни» (ЗОЖ). Ценность «Осознание своей личности в социуме» хотя и указана, имеет недостаточный вес и значимость у заведующих.

4. Выявлено, что заведующие считают, что ценности в ДООУ формируются с помощью бесед, дидактических игр, чтения и обсуждения прочитанного, игровых проблемных ситуаций, совместных с родителями мероприятий, проведения тематических праздников, изготовления подарков для родственников, организации родительского клуба.

5. По результатам данного пилотного исследования уже можно сформулировать некоторые рекомендации для составления образовательной программы в ДООУ. Самое главное, что можно здесь указать, это уделять большее внимание такому разделу, как формирование ценностей, т.к. усвоенное в дошкольный период играет важную роль в становлении личности человека, его социализации и идентификации.

Библиографический список

1. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 09.07.2014).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N1155 г. Москва "Об утверждении федерального

государственного образовательного стандарта дошкольного образования" // Российская Газета. 25 ноября 2013, №6241.

4. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. №.3. С. 550-562.

УДК 316.3

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА НАЧАЛЬНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ КУРСАНТОВ ВЫБРАВШИХ ПРОФЕССИЮ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

А.В. Фомин

Саратовский военный институт ВВ МВД России, Россия

E-mail: aggat30@rambler.ru

Статья посвящена анализу особенностей социализации семей курсантов поступивших в высшие военные учебные заведения. В статье представлен характер и особенности влияния социализации семьяна выбор молодыми людьми будущей профессии в частности военной. Подробно представлены факторы, которые обуславливают не только самоопределение молодежи в выборе профессии, но и раскрывают условия начальной социализации определяющий этот выбор.

Ключевые слова: выбор профессии, социализация, социальные характеристики, семья, военное образование.

INFLUENCE OF FAMILY ON INITIAL SOCIALIZATION OF STUDENTS CHOOSING PROFESSION OF SERVICEMAN

A.V. Fomin

The article is sanctified to the analysis of features of socialization of families of students entering higher soldiery educational establishments. In the article character and features of influence of socialization of familyare presented at choice by the young people of future profession in particular military. Factors that stipulate not only self-determination of young people in the choice of profession are presented in detail but also expose the terms of initial socialization this qualificatory choice.

Key words: choice of profession, socialization, social descriptions, family, military education.

Одним из главных тезисов проведения реформы Вооружённых Сил Российской Федерации начавшейся в октябре 2008 года является ее модернизация, ставящая конечной целью переходк новому облику Российскойармии. Реформа рассчитана на 3 этапа: I этап (2008-2011) включает в себя организационно штатные мероприятия:оптимизацию численности, оптимизацию управления, реформу военного образования. II этап (2012-2015) включает в себя решение социальных вопросов:

повышение денежного довольствия, обеспечение жильём, профессиональная переподготовка и повышение квалификации военнослужащих. III этап (2016-2020) включает в себя перевооружение и оснащение войск новейшими и современными видами вооружения и техники.

В ходе проведения 1 этапа реформы было сокращено порядка 140 тысяч должностей офицеров, акцент был сделан на снижении количества офицеров и повышение уровня их образования и морально-деловых качеств. Итоги первого этапа трактуются экспертами неоднозначно. Так в аналитическом докладе Международного дискуссионного клуба «Валдай» на тему «Военная реформа: на пути к новому облику Российской армии» [1] ее авторы говорят об опоспешности окончательных выводов: «Хотя сами по себе организационные преобразования в значительной степени уже произведены», пишут эксперты, «всё ещё более чем далеки от завершения два наиболее инертных трека реформы – формирование и обучение нового профессионального и адекватно мотивированного личного состава (как офицерского корпуса, так и контрактников), а также перевооружение армии. Результаты реформирования в этих двух сферах проявятся не ранее 2012–2015 гг. При этом следует чётко понимать, что ключевое значение имеет именно формирование нового офицера и солдата. Успех в кадровых вопросах будет означать, что Вооружённые Силы России станут, возможно, самым эффективным государственным институтом на фоне в целом довольно неэффективной и коррумпированной российской бюрократии» [2].

Формирование офицерских кадров не в последнюю очередь зависит от социальных характеристик будущих офицеров, основную массу которых готовят высшие военные учебные заведения. Нами проведено изучение социальных характеристик курсантов военных ВУЗов, по степени их социализации в семье на момент поступления в военные институты. Исследование проводилось методом анкетирования. В ходе анкетирования были опрошены курсанты 1 и 5 курсов военных институтов внутренних войск МВД России в городах Новосибирск, Санкт-Петербург и Саратов. В опросе приняло участие 593 человека.

Некоторые социальные характеристики для поступающих в военные институты изначально декларированы законодательством, это возраст и образование. В качестве кандидатов для зачисления в военно-учебные заведения курсантами рассматриваются граждане Российской Федерации, имеющие документ государственного образца о среднем (полном) общем, среднем профессиональном образовании или диплом о начальном профессиональном образовании, если в нем есть запись о получении гражданином среднего (полного) общего образования из числа: – граждан в возрасте от 16 до 22 лет, не проходивших военную службу; – граждан

прошедших военную службу, и военнослужащих, проходящих военную службу по призыву или контракту – до достижения ими возраста 24 лет;

Как видно (рис. 1) основная масса поступающих 17-19 лет (88,78%) - это выпускники школ, не проходивших военную службу, делающие свой первичный профессиональный выбор, вероятно под влиянием близко окружения. Количество поступающих из числа граждан проходящих военную службу по призыву или контракту или прошедших военную службу составляет 11,22%. Для них, видимо это – результат осознанного выбора.



Рис. 1. Результаты опроса о возрасте поступления в ВВУЗ

Большинство опрошенных (87,99%) поступили в ВВУЗ в возрасте 17-19 лет, вероятно не имея опыта воинской службы, под влиянием своих родителей, родственников. Лишь 11% – в возрасте 20-22 лет, имея конкретное представление о своей будущей профессии. На момент поступления 91% курсантов имели среднее (полное) общее и 9% средне-профессиональное образование. 29% имели опыт работы на временной основе. Анализируя преимущественное место жительства курсантов до поступления в ВВУЗ (табл. 1) выявлено, что в крупных городах, областных краевых и республиканских центрах проживали 29% курсантов, в больших и средних или малых городах 11% и 17% соответственно, в поселках городского типа или станицах 17%, в селах и деревнях 26% опрошенных. Таким образом, для 71% опрошенных, приехавших поступать в ВВУЗ из малых населенных пунктов, профессиональная карьера военного является единственной возможностью сделать свою жизнь успешной.

Табл. 1. Населенный пункт проживания (% от числа опрошенных)

Место жительства	%
крупные города, областные, краевые и республиканские центры	29
большие города	11
средние и малые города	17
поселки городского типа, станицы	17
села, деревни	26

Тот факт, что большинство поступивших в ВВУЗ не имеют опыта воинской службы заставляет обратиться к анализу влияния семьи, которое способствовало выбору профессии военного. На основании анкетных данных выяснилось, что важным фактором является мнение родителей и родственников поступающих в ВВУЗ. Так, у 25% респондентов родители являются или являлись военнослужащими, а у 54% из общего числа опрошиваемых курсантов имеются родственники, которые служили или служат в Вооруженных Силах.

Исследование данных о составе семьи, в которой воспитывались курсанты выявило, что 82% – воспитывались в полных семьях, 16% - с одним родителем (без отца), 2% – воспитывались без отца и матери. Семьи, где оба родителя имеют высшее образование составили 25%, средне-специальное – 14%, среднее – 7%. (табл. 2). Семьи, у которых один из родителей имеет высшее образование, составляют 37%. Хотелось бы заметить, что из числа семей, где родители имеют высшее образование, в 25% данное образование является высшим военным. Иными словами, офицерский корпус воспроизводит в значительной степени сам себя, что свидетельствует о повышении престижа армии, как в глазах военных, так и в общественном мнении населения.

Табл. 2. Уровень образования семьи курсанта (% от числа опрошенных)

Место жительства	%
оба родителя имеют высшее образование	25
один из родителей имеет высшее образование	37
оба родителя имеют средне-специальное образование	14
оба родителя имеют среднее образование	7
один из родителей имеет средне-специальное образование	17
в.т.ч. среди родителей с высшим образованием имеют высшее военное	25

Уровень ежемесячного дохода семьи (конец 2013 – начало 2014 года) составлял: менее 5000 рублей – 2%, 5001-10000 – 9%, 10001-20000 – 18%, 20001-50000 – 43%, 51001-100000 – 24%, более 100000 – 5%. Таким образом, пополнение офицерского состава происходит за счет срединных

слоев российского общества не случайно, для 28,6% респондентов материальное обеспечение курсантов в большей мере повлияло на их выбор, а для 29,9% частично. Следовательно, материальная сторона для курсантов является также одной из основных причин для поступления в военный институт. Исследования показали, что в результате все большего переходасистем гражданского высшего образования на платную основу, а также неуклонное повышение стоимости жизненных благ, обучение в военном институте с его бесплатным образованием (25.7% респондентов именно доступность обучения и считают главной причиной, побудившей их поступить в ВВУЗ), питанием, проживанием и получением стипендий достаточно привлекательно для курсантов. 30,1% опрошенных респондентов отметили, что материальное положение офицеров привлекло в избранной профессии. Таким образом, ожидаемые материальные блага, зарплата, карьера прослеживается напрямую с мотивированностью выбора данного учебного заведения.

Для 32,9% респондентов материальное обеспечение курсантов не повлияло на их выбор. 42,9% опрошенных респондента считают, что офицер – это престижно. Возможно, что интерес к выбранной профессии, ее престижности, возникает у молодого человека значительно раньше включения его в призывную компанию, проявляясь в увлечении соответствующими книгами, кинофильмами (48,5% курсантов). Возможно, поэтому 41,4% определились с выбором профессии за 7-12 месяцев до поступления в военный институт. Таким образом, большинство курсантов (68,6%) не собираются перевестись или бросить ВВУЗ, а 64.3% из общего числа опрошенных поступили бы в ВВУЗ, даже если бы учеба в данном институте не засчитывалась в качестве срочной службы.

Изучая сферу занятости родителей курсантов выявлено, что среди отцов – 19% работают в коммерческих организациях, 17% состоят на государственной или муниципальной службе, 16% являются военнослужащими, 13% – индивидуальными предпринимателями, 12% работают в государственных учреждениях, 10находятся на пенсии, 8% трудятся в социальной сфере, 5% являются безработными. Среди матерей: 30% трудятся в социальной сфере, 19% работают в коммерческих организациях, 14% являются безработными, 12% состоят на государственной или муниципальной службе, 8% индивидуальные предприниматели, 7% работают в государственных учреждениях, 6% являются военнослужащими, 4% находятся на пенсии. Анализ социального положения поступающих в ВВУЗ позволяет сделать вывод, что воспроизводство офицерского состава армии происходит преимущественного за счет выходцев из служащих, предпринимателей, военных. 10% опрошенных подтвердили желание продолжать традиции семьи. Что касается других респондентов, мнение родителей полностью (44,2%) или частично (20%), повлияло на их выбор, являясь мощным

рычагом, воздействующим на принятие решения поступающих. В детстве для 48,5% опрошенных респондентов нравилась профессия офицера, к тому же 27,2% считают, что причиной повлекшей за собой желание остановить свой выбор на ВВУЗ являются романтические побуждения, не говоря о том, что все же 7,1% в профессии офицера привлекла романтика службы. Скорее всего, это желание увидеть мир, познакомиться с новыми местами, жить в ином от гражданки коллективе. Таким образом, можно сделать вывод, что только благодаря воспитанию в семье 43% курсантов считают профессию кадрового офицера престижной. А именно, только благодаря воспитанию семьи, где военный человек пользуется значительным уважением, т.к. родители и родственники являются или являлись военнослужащими, у респондентов утвердилось желание получить профессию офицера и побудило остановить свой выбор на ВВУЗе.

Библиографический список

1. Аналитический доклад международного дискуссионного клуба «Валдай» Военная реформа: на пути к новому облику Российской армии. URL: http://vid-1.rian.ru/ig/valdai/Military_reform_rus.pdf (дата обращения: 17.03.2015).
2. Руднев Н. К новому облику армии // Красная звезда. №137-137 (26112-26113) от 01.-02.08.2012.

РАЗДЕЛ 9. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

УДК 159.9.07

ИЗУЧЕНИЕ КОНФЛИКТНО-ЗНАЧИМЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е.С. Гринина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального изучения особенностей личностного развития лиц с нарушениями зрения, способных оказать влияние на возникновение и протекание межличностных конфликтов. С учетом результатов применения методик Басса-Дарки, К. Томаса, наблюдения делается вывод об актуализации к старшему школьному возрасту у учащихся с нарушениями зрения деструктивных конфликтно-значимых тенденций психического развития и необходимости реализации психокоррекционной и психопрофилактической работы с ними.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, агрессивность, нарушения зрения, дети с нарушениями зрения.

THE STUDY OF CONFLICT-RELEVANT PERSONALITY CHARACTERISTICS OF SENIORVISUALLY IMPAIRED

E.S. Grinina

The results of the theoretical and experimental study of the features of the personal development of the visually impaired are able to influence the onset and course of interpersonal conflicts in the article are present. Taking into account the results of the application of the Bass-Darkey, K. Thomas, observation concludes that updating to high school age students with visual impairments destructive conflict-significant trends of development and the need to implement of psycho and psycho work with them.

Key words: conflict, aggression, visual impairment, children with visual impairments.

Современное общество характеризуется актуализацией двух противоположно направленных тенденций. С одной стороны, активно развиваются гуманистические взгляды, приветствуется толерантность идей и поведения, что способствует успешной интеграции в социальную среду лиц с различными особенностями психофизического развития. С другой стороны, нестабильность экономической и политической сфер, частая

неуверенность в завтрашнем дне, неоднозначность ценностей и пропагандируемых моделей поведения препятствуют позитивному формированию личности и межличностного взаимодействия членов современного российского общества, приводят к возникновению и деструктивному разрешению конфликтных ситуаций, закреплению конфликтогенных качеств личности. В группе особого риска с точки зрения формирования конфликтно-значимых характеристик личности оказываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями зрения. Наряду с сохранным интеллектом, позволяющим критично осмысливать и конструктивно выстраивать взаимодействие с окружающими, избирательно проявлять личностные особенности в зависимости от конкретной ситуации, у таких детей наблюдаются вторичные нарушения психического развития, в ряде случаев затрагивающие и сферу личности. Переживание собственной непохожести на сверстников, тревога по поводу перспектив самостоятельной жизни в обществе, неадекватность самооценки, трудности понимания партнера по общению могут актуализировать конфликтные и агрессивные тенденции психического развития лиц с нарушениями функций зрительного анализатора. Изучение и своевременная коррекция конфликтно-значимых характеристик способствуют гармонизации личностного развития таких детей и их дальнейшей позитивной социализации.

Предпринятый теоретический анализ по проблеме исследования позволил констатировать недостаточную изученность вопросов конфликтности и формирования конфликтно-значимых качеств у детей с нарушениями зрения. В то же время, тифлосихологи отмечают, что дефекты зрения могут обуславливать возникновение таких негативных черт характера, как негативизм, внушаемость, способствующих деструктивному реагированию личности в конфликтных ситуациях [1]. Л.И. Плаксина [2] констатирует наличие у детей со зрительной депривацией эмоционально-поведенческих нарушений, эгоизма, снижения внимания к окружающим, упрямства, повышенной раздражительности. Н.С. Кожанова [3] выявила наличие деструктивных тенденций в ситуациях межличностного взаимодействия дошкольников с нарушениями зрения. Так, агрессивность оказалась свойственна 53% исследованных детей, конфликтность отмечалась у 48 % испытуемых, излишняя импульсивность – у 59% дошкольников. В работе М.Д. Коноваловой [4] исследовались личностные качества подростков с нарушениями зрения по опроснику Айзенка: экстернальность – интернальность и нейротизм. Были получены данные, свидетельствующие о связи показателей личностного развития и показателей коммуникативной компетентности. Е.А. Иванова рассматривает зрительный дефект как значимый фактор возникновения специфических жизненных трудностей и негативных эмоциональных переживаний [5]. Полученные А.Н. Шимгаевой экспериментальные

данные [6] свидетельствуют о неоднозначности показателей уровня тревожности у подростков с нарушениями зрения. При этом автор отмечает, что не только высокая тревожность, но и чрезмерное спокойствие, проявляющееся в отрицании имеющегося дефекта, могут представлять опасность для социально-психологической адаптации школьников рассматриваемой категории, оказывать негативное влияние на характер межличностных конфликтов и возможности их разрешения.

Немаловажную роль в характере протекания конфликтных ситуаций играет самооценка конфликтующих сторон. В исследовании И.Н. Никулиной [7] выявлено, что зрительный дефект оказывает неблагоприятное влияние на формирование общей самооценки школьников и на становление ее когнитивного и эмоционального компонентов. Наибольшее влияние аномального фактора на уровень самооценки отмечается в младшем школьном и подростковом возрасте и постепенно снижается к юношескому. Когнитивный компонент самооценки в возрастном аспекте имеет тенденцию к повышению, тогда как развитие эмоционального компонента самооценки характеризуется маятниковой возрастной динамикой: в младшем школьном возрасте имеет преимущественно положительную ориентированность, в подростковом – отрицательную, в юношеском – индифферентную. Необходимо отметить, что неадекватность самооценки (как ее завышение, так и занижение) может оказывать значимое влияние на поведение, характер взаимодействия с окружающими и становление личности школьника с нарушениями зрения.

Наиболее актуальными исследования конфликтно-значимых особенностей личности учащихся с нарушениями зрения становятся, на наш взгляд, к старшему школьному возрасту. Во-первых, этот возрастной период характеризуется активным становлением личности, формированием ценностных ориентаций, в ряде случаев – чрезмерной критичностью и невосприимчивостью к мнению других, что может провоцировать частые конфликты с окружающими. Во вторых, в старшем школьном возрасте завершается обучение ребенка с ОВЗ в условиях специализированного образовательного учреждения, характеризующегося специфическим психологическим микроклиматом и устоявшимися моделями поведения и межличностного взаимодействия. В самом ближайшем будущем молодые люди с ограниченными возможностями здоровья столкнутся с необходимостью взаимодействия с более широким социальным окружением и от того, насколько подготовленными они окажутся к конструктивному, малоконфликтному взаимодействию с окружающими, во многом будет зависеть успешность их интеграции в общество.

Целью экспериментального исследования выступало изучение конфликтно-значимых качеств личности у старшеклассников с

нарушениями зрения. В исследовании приняли участие 12 испытуемых с нарушениями зрения в возрасте 17-19 лет, обучающихся в МСКОУ Школа-интернат для незрячих и слабовидящих детей г. Саратова. Для реализации поставленной цели применялись опросник Басса-Дарки, методика К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях», наблюдение.

Согласно методике Басса-Дарки выделяют следующие виды конфликтно-значимых характеристик и проявлений испытуемого: физическая агрессия; косвенная агрессия; раздражение; негативизм; обида; подозрительность; вербальная агрессия; чувство вины. Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарных индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности. Нормой агрессивности считается величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6,5 \pm 3$.

Анализ результатов исследования с применением методики Басса-Дарки показал, что старшеклассники с нарушениями зрения склонны к вербальной агрессии. Средний результат по этой шкале составляет 6,3 балла. Вербальная агрессия характеризуется выражением негативных чувств человека посредством слов, причем в качестве ее составляющих выступают как семантическое значение слов, так и просодические компоненты речевого высказывания. Так, старшеклассники с нарушениями зрения в большинстве конфликтных ситуаций ругаются, скандалят, обзываются, т.е. выражают свою агрессию в вербальной форме. На это указывают и результаты наблюдения за межличностными конфликтами учащихся с нарушениями зрительного анализатора.

Еще одной конфликтно-значимой тенденцией психического развития у учащихся старшего школьного возраста с нарушениями зрения является сравнительно высокий уровень выраженности раздражения. Средний результат по этой шкале составляет 5,7 балла. Повышенная раздражительность проявляется в готовности индивида к проявлению агрессии даже по незначительному поводу, а также в ответ на агрессивные выпады оппонента.

В меньшей степени у испытуемых с нарушениями зрения выражена физическая агрессия и обида – по 4,9 балла в среднем. Еще реже встречаются такие конфликтогенные особенности, как косвенная агрессия, физическая агрессия, подозрительность: средние результаты по этим шкалам варьируются от 2,6 до 4,1 балла. По данным исследования, для старшеклассников с нарушениями зрения не характерен негативизм.

Об уровне выраженности конфликтно-значимых качеств личности свидетельствуют и особенности поведения человека в конфликтной ситуации. Согласно методике К. Томаса, в ситуации конфликта индивид может прибегать к стратегиям сотрудничества, соперничества, компромисса, избегания, приспособления. Приоритетный выбор той или иной стратегии может быть обусловлен своеобразием развития личности

испытуемого и его склонностью к конфликтному взаимодействию, либо, напротив, стремлением избежать его.

Результаты исследования показали, что конфликтное поведение старшеклассников с нарушениями зрения характеризуется преобладанием стратегий соперничества (7,4 балла) и компромисса (7,3 балла). Качественный анализ результатов исследования показал, что у половины испытуемых (6 из 12) стратегия соперничества является ведущим способом урегулирования конфликтной ситуации. Этот факт свидетельствует о значительной выраженности у них конфликтно-значимых особенностей личности. Компромиссной стратегии отдают предпочтение 4 из 12 испытуемых. Однако и такое поведение в большинстве случаев не может рассматриваться как оптимальный вариант разрешения конфликтной ситуации, так как оба участника конфликта получают лишь частичное удовлетворение собственных интересов, в связи с чем компромисс часто рассматривается как промежуточный, временный способ разрешения противоречий. Преобладание в конфликтном поведении испытуемых стратегии соперничества, на наш взгляд, может быть связано с потребностью лиц юношеского возраста в самоутверждении, желанием во всех ситуациях выглядеть победителем, что часто становится причиной деструктивного поведения, провоцирует возникновение конфликтных ситуаций. С другой стороны, склонность старшеклассников с нарушениями зрения к компромиссному поведению в конфликтных ситуациях свидетельствует об их личностной зрелости, возможности выделения приоритетных и второстепенных потребностей и интересов и разумное пренебрежение последними ради дальнейшего удовлетворения первых.

Стратегия сотрудничества выражена в конфликтном поведении старшеклассников с нарушениями зрения в меньшей степени, средний результат составляет 5,1 балла. Максимальное удовлетворение интересов обеих конфликтующих сторон не всегда оказывается доступным учащимся старших классов школы-интерната для слепых и слабовидящих детей.

Еще реже в процессе конфликтного взаимодействия старшеклассники с нарушениями зрения прибегают к стратегиям избегания (средний результат 4,3 балла) и приспособление (средний результат 4,2 балла). Эти данные свидетельствуют о нежелании учащихся этой категории избегать появления конфликтных ситуаций в процессе их межличностного общения или жертвовать собственными интересами ради удовлетворения потребностей оппонента.

Таким образом, проведенное исследование показало, что для старшеклассников с нарушениями зрения характерны достаточно высокие показатели выраженности деструктивных конфликтно-значимых особенностей личности. Наиболее характерны для таких детей агрессивные вербальные проявления, что в ряде случаев провоцирует

возникновение межличностных конфликтов и преимущественно деструктивное их протекание. Так, в ходе самого конфликтного взаимодействия учащиеся этой категории чаще всего прибегают к стратегии соперничества. Учитывая вышеизложенное, полагается необходимым уделять более пристальное внимание к формированию конструктивных конфликтно-значимых качеств личности в процессе учебно-воспитательной и психокоррекционной работы с детьми с нарушениями зрения. Важно отметить, что такая работа должна проводиться не только в старших классах, но и на более ранних этапах психического развития учащихся, что позволит в дальнейшем избежать актуализации у них конфликтных и агрессивных тенденций. Особую значимость приобретает обучение ребенка с нарушениями зрения возможностям конструктивного выражения негативных эмоций, чувств, отношений к окружающим.

Библиографический список

1. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграф сервис», 2000. 126 с.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. М.: РАОИКП, 1999. 54 с.
3. Кожанова Н.С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 247 с.
4. Коновалова М.Д. Развитие социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 207 с.
5. Иванова Е.А. Нарушение зрения как фактор возникновения специфических жизненных трудностей и негативных эмоциональных переживаний // Дефектология. 2010. №3. С. 71-78.
6. Шимгаева А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 22 с.
7. Никулина Н.В. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2006. 19 с.

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ДЕФЕКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

А.Г. Колчина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: savanna.77@mail.ru

Анализируется распространенность инвалидности, в том числе и детской, среди населения России. Дается теоретический анализ роли двигательного компонента нарушений при церебральном параличе в процессе формирования личности детей. На основе экспериментального исследования показана перспективность изучения особенностей эмоционального состояния детей и подростков в соотношении с их физическим дефектом для построения программ и проведения психологической коррекции при данной патологии. Применение комплекса психодиагностических методик позволило выявить наиболее значимые показатели при определении риска формирования эмоциональных нарушений у детей в различные возрастные периоды. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в работе школьных и специальных психологов.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дети-инвалиды, двигательный дефект, тревожность, страхи, агрессивность, социальная адаптация.

INFLUENCE OF MOTIVE DEFECT ON FORMATION OF PERSONAL FEATURES OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH A CEREBRAL PALSY

A.G. Kolchina

At the article analyzed prevalence of disability, including by the nursery, among the population of Russia. There is given theoretical analysis of a role of a motive component of violations at a cerebral palsy in the course of formation of the identity of children. On the basis of a pilot study prospects of studying of features of an emotional condition of children and teenagers in the ratio with their physical defect for creation of programs and carrying out psychological correction are shown at this pathology. Application of a complex of psychodiagnostic techniques allowed to reveal the most significant indicators when determining risk of formation of emotional violations at children during various age periods. The applied aspect of the studied problem can be realized in work of school and special psychologists.

Key words: children's cerebral palsy, disabled children, motive defect, uneasiness, fears, aggression, social adaptation.

Прогрессивные изменения политики государства в отношении обеспечения помощи больному ребенку и его семье, наблюдаемые в

Российском обществе в настоящее время, способствовали возрастанию интереса различных специалистов к детям с ограниченными возможностями здоровья. Это касалось таких значимых направлений работы как медицинское обслуживание, социальное обеспечение, психологическое сопровождение, подготовка к посильным видам труда и т.п. Сегодня все настойчивее ставятся задачи по интеграции данной категории детей в социум. В связи с этим проблема развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья является чрезвычайно актуальной. Значимость этой проблемы обусловлена кроме того и постоянным возрастанием количества детей-инвалидов, регистрируемым как в Российской Федерации, так и в других странах мира.

По данным директора департамента министерства труда и социальной защиты Г. Лекарева на октябрь 2013 года в России инвалидами были признаны 12,8 млн. человек (9,2% всего населения страны). При этом было отмечено, что с каждым годом число инвалидов растет почти на миллион человек, к 2016 году оно может превысить 16 млн. человек [1]. Численность детей-инвалидов в 2013 году составляла 570 тыс. (4,4% от общего числа инвалидов). Только 143 тысяч из них обучались в обычных школах, в коррекционных классах обычных школ примерно 148 тыс. детей, в коррекционных школах и школах-интернатах – 211 тыс. детей [2].

Более 23% из числа детей-инвалидов имели двигательные нарушения (главным образом детский церебральный паралич), 21% – умственное расстройство различной степени выраженности, т.е. почти у половины от общего числа детей-инвалидов имелись значительные проблемы в дальнейшей социальной адаптации.

Инвалидность детей с церебральной патологией занимает первое место в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю. Ее тяжесть обусловлена как двигательными, так и психическими нарушениями, сопровождающими детский церебральный паралич. С самого рождения такие дети нуждаются в постоянном прохождении полных курсов интенсивной терапии, включая различные направления воздействия, от лечебной физкультуры до хирургических вмешательств с целью компенсации двигательных нарушений, а так же психологическую коррекцию имеющихся психических нарушений.

Успешность реабилитации при детском церебральном параличе, безусловно, прежде всего, зависит от тяжести поражения центральной нервной системы ребенка, от своевременной диагностики, правильной организации лечебного и реабилитационного процессов, осуществляемых с первых лет жизни ребенка [3].

Однако не стоит забывать, что характер заболевания, во многом определяя жизнь ребенка, оказывает выраженное влияние и на развитие его эмоционально-волевой сферы и личностные качества, которые так же

являются важным звеном системы реабилитации. Особенно это касается тех форм церебрального паралича, при которых поражение головного мозга не затронуло областей, участвующих в формировании и регуляции интеллектуального развития ребенка, когда дети в полной мере осознают свою несостоятельность и отношение к ним окружающих.

В сфере изучения личностных особенностей детей с церебральным параличом исследование эмоциональных проявлений имеет первостепенное значение, поскольку эмоциональный аспект личности является базовым для ее целостной характеристики.

В отечественной и зарубежной психологии подробно описываются и характеризуются разнообразные психические нарушения у детей с церебральным параличом (Лебедев В.Н.; Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. и др.) [4, 5], ставятся вопросы обучения, воспитания данных детей (Левченко И.Ю., Приходько О.Г.; Ипполитова М.В.) [6, 7], а так же коррекционно-восстановительной работы с ними (Мамайчук И.И., и др.) [3, 5].

Однако проблема формирования эмоциональной сферы личности, специфических особенностей переживания отдельных эмоций (страха, вины, радости и др.) у детей с нарушениями развития лишь частично представлена в немногочисленных работах (Винокурова И.П., Шишкова А.), знакомство с которыми не позволяет создать полноценного представления по этим вопросам [8, 9]. Кроме того, реабилитационная направленность, являющаяся особенностью современного этапа развития проблемы детских церебральных параличей, обуславливает необходимость изучения эмоционального развития детей. Последнее обеспечит осуществление своевременной коррекции формирующихся негативных аффективных тенденций (тревожности, страха, агрессивности и т.п.), которые зачастую обуславливают отклоняющиеся формы поведения, препятствующие становлению личности и индивидуальности ребенка, что весьма важно для успешности их социально-психологической адаптации.

В связи с вышеизложенными, представлялось интересным изучить особенности эмоционального развития детей с церебральным параличом и проследить влияние на него двигательного дефекта, являющегося препятствием для самостоятельной активности ребенка и полноценного участия в повседневной жизни.

В исследование были отобраны дети с церебральным параличом, не имеющие интеллектуальной недостаточности и с легкой степенью задержки умственного развития. Всего было обследовано 40 детей младшего школьного и подросткового возраста. Контрольную группу состояла из 40 детей без патологии опорно-двигательного аппарата (по 20 человек для каждого возраста). В диагностический комплекс входили

методикисоответствующие возрасту детей, широко используемые в психологических исследованиях.

Распределение респондентов экспериментальной выборки по степени тяжести двигательных нарушений проводилось совместно с их воспитателями и медицинским персоналом по специально разработанным критериям, а так же данных медицинской документации. К критериям оценки относились: уровень развития крупной и мелкой моторики, сформированность навыков самообслуживания, развитие игровой деятельности. Параметрами критериев служили: высокая, средняя и низкая степень развития и сформированности навыков.

Анализ результатов полученных в ходе исследования показал, что двигательная недостаточность, имеющаяся у всех детей с церебральным параличом, независимо от их возраста, способствует формированию выжженных нарушений эмоционального развития у данной категории детей.

Уровень тревожности у респондентов экспериментальной группы превышал его показатели в контрольной группе. Если у младших школьников отмечался в основном высокий ее уровень, то у подростков он характеризовался не только высокими, но и очень высокими показателями, которые достоверно ($p < 0,05$) превышали показатели не только показатели младших школьников, но и детей контрольной группы. Это свидетельствует о прогрессировании эмоциональных нарушений в процессе взросления детей. Проведение сравнительного анализа показало, что все показатели соответствующие незначительному повышению тревожности, независимо от области действительности вызывающей тревогу, имели место у детей с легкой степенью выраженности двигательного дефекта и, напротив, наиболее высокий уровень тревожности отмечался у детей с тяжелой двигательной недостаточностью, что указывало на наличие прямой корреляционной связи между данными показателями.

Интересные данные были получены при анализе результатов изучения страхов. Так, было выявлено, что уровень страхов и их количество у детей с церебральным параличом превышает его показатели здоровых детей того же возраста. Наибольший процент у респондентов экспериментальной группы набирали категории медицинских и социально-опосредованных страхов, что вероятно, можно связать с особенностями заболевания детей. При этом, чем более частыми были госпитализации и травматичными процедуры и оперативные вмешательства (в связи с тяжестью двигательных нарушений), тем более выраженным был уровень страхов. Наряду с обычными возрастными страхами, у детей с церебральным параличом имели место и переживания по поводу своей двигательной недостаточности. Выявленные особенности наблюдались и у младших школьников, и у подростков, однако, последние демонстрировали

наиболее выраженное различие показателей по сравнению с контрольной группой, т.е. в процессе взросления детей страхеается актуальной для них проблемой, а тяжесть проявления двигательных нарушений одним из основных этиологических факторов.

Поскольку тревогу ряд авторов рассматривают как катализатор агрессивности [10], то, логичным, являлось изучение этого критерия эмоционального состояния у детей церебральным параличом.

Анализ полученных в ходе исследования данных показал, что диапазон показателей агрессивности у младших школьников и подростков с параличом достаточно широк. У младших детей проявления агрессивности встречались лишь в 16% случаев, а ее уровень мало отличался от показателей контрольной группы, хотя все же определялась тенденция к его повышению. Однако эти изменения скорее можно было оценить как враждебность, чем агрессивность. В подростковой группе уровень агрессивности значительно превышал как показатели контрольной группы ($p=0,05$), так и младших школьников с церебральным параличом, у которых она проявлялась в основном в эмоциональной и вербальной форме. Наиболее частой формой проявления агрессивности у подростков являлась физическая (в виде толчков, щипков, частых драк) и вербальная. Высокий уровень агрессивности отмечался у детей с наиболее выраженной формой двигательных нарушений. Мы склонны расценить это как ответную реакцию на невозможность полноценного использования ими практических навыков в виду ограничения двигательной активности.

Итак, в результате проведенного экспериментального исследования было доказано, что одним из факторов, способствующих формированию нарушений эмоционального и личностного развития детей с церебральным параличом, является наличие у них двигательной несостоятельности. Данное обстоятельство необходимо учитывать при разработке программ коррекции и в процессе проведении самой коррекции нарушения развития личности детей с церебральным параличом.

Библиографический список

1. Лекарев Г. РИА Новости. 03.12.2013. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/interview/1892/> (дата обращения: 14.01.2015).
2. Здравоохранение России. 2013 / Статистический сборник. М.: Росстат, 2013. 380 с.
3. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Составители Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. СПб.: Дидактика-Плюс, 2003. 315 с.
4. Лебедев В.Н. Нарушения психического развития у детей с церебральными параличами. М.: «Академия» 1991. 265 с.
5. Шипицына Л.М. Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: пособие для студ. М.: ВЛАДОС, 2004. 368 с.
6. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2001. 192 с.

7. Ипполитова М.В. и др. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М.: Просвещение. 1980. 290 с.
8. Винокурова И.П. Эмоциональные особенности детей с диагнозом ДЦП // Вестник интегративной психологии. 2004. № 9. С. 14-18.
9. Шишковская А. Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы у детей с ДЦП // Вестник интегративной психологии. 2006. № 5. С. 14-22.
10. Янушанец Н.Ю. Если ваш ребенок болен ДЦП. СПб.: Питер, 2004. 218 с.

УДК 376-056.264

ИЗУЧЕНИЕ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

О.А. Константинова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: olgakonstantino@mail.ru

Статья посвящена изучению особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Подчеркивается, что у данной категории дошкольников страдает связная речь, которая представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Исследование показало, что у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровня) отмечается значительное отставание в формировании навыков связной речи по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники с общим недоразвитием речи, формирование связной речи, логопедическая работа.

RESEARCH AND WAYS OF FORMING PRESCHOOL AGE CHILDREN'S COHERENT SPEECH

O.A. Konstantinova

This article is devoted to analysis of features of preschool children's coherent speech with a common underdevelopment of speech. It is emphasized, that this category of preschool children has problems with the normal speech that must be detailed, complete, compositionally and grammatically perfect, with the sense and emotions including a line of logically connected sentences. The research showed that there is a noticeable lag in forming the skills of coherent speech between ordinary children and preschool children with common underdevelopment of speech (III level). It indicates the need of purposeful correctional work focused on the development of this type of speech activity.

Key words: coherent speech, preschool children with common underdevelopment of speech, forming coherent speech, logopaedics.

Число детей с нарушениями речи в последнее время значительно увеличивается. Особую группу составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), у них отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. У данной категории дошкольников страдает связная речь, которая представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Проблемой изучения и развития связной речи у дошкольников в той или иной степени занимаются различные науки: психология, лингвистика, психолингвистика, педагогика и логопедия. Изучением особенностей связной речи и поиском путей её формирования у дошкольников с ОНР занимались многие отечественные ученые: А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, В.Н. Глухов, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др. Тем не менее, проблема поиска оптимальных путей формирования данного компонента речи остается актуальной и в настоящее время.

Представленное исследование направлено на выявление особенностей связной речи у группы старших дошкольников с ОНР III уровня.

Для решения поставленной цели были подобраны семь экспериментальных заданий, составленных с использованием элементов диагностических методик: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой, К.Ф. Седова и др). Эксперимент проходил в форме индивидуальной беседы с каждым ребенком, результаты которой записывались на магнитофон с последующей расшифровкой.

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений (на вопрос: «Скажите, что здесь нарисовано?») по пяти отдельным картинкам, изображающим простые действия (мальчик поливает цветы из лейки, девочка ловит бабочку сачком, девочка делает зарядку, мальчик пускает кораблик по ручью, мальчик строит дом из кубиков). Задание предназначалось для выявления у детей умений построить фразу, адекватно передающую изображенное действие.

Второе задание заключалось в составлении предложения по трем картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса). Задание было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с речевым недоразвитием в воспроизведении достаточно простого по структуре и небольшого по объёму текста знакомой сказки («Репка»).

Выполнение *четвертого задания* заключалось в составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

Пятое задание было составлено в виде рассказа на тему: «На нашем участке» – ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности

владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. В целях облегчения поставленной задачи испытуемому предлагался план рассказа, состоящий из пяти вопросов-заданий. Например, дошкольник мог рассказать о том, что находится на участке; чем занимаются на участке дети и так далее. Следующие *два задания* были направлены на выявление возможностей детей в составлении рассказов с элементами творчества и особенностей монологической речи при выполнении таких заданий.

В *шестом задании* детям предлагалось составить рассказ о каком-нибудь случае с девочкой в лесу. Предварительно составлялась «экспозиция» рассказа по вопросам экспериментатора, с опорой на три предметные картинки, что облегчало детям переход к последующему составлению рассказа по собственному замыслу.

Седьмое задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку) – имело целью выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенной речевой и наглядный материал. Выполнение заданий творческого характера вызвало наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи.

Методика «завершение рассказа» была использована в следующем варианте. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа (мальчик залез на дерево, внизу, под деревом – четыре волка, один из них пытается залезть на дерево; вдали виднеется деревня; действие происходит зимой). После разбора содержания картинки ребенку дважды прочитывался текст незавершенного рассказа и предлагалось придумать его продолжение.

Таким образом, использование перечисленных заданий позволило получить картину состояния связной речи у группы детей с ОНР III уровня. Полученные данные в дальнейшем сравнивались с данными контрольной группы.

В результате эксперимента были обследованы 20 детей 5-5,5 лет, имеющих ОНР, и 10 дошкольников того же возраста с нормальным развитием речи (контрольная группа). Опишем результаты по заданиям.

Полученные результаты по *первому заданию* показали, что многие дети с речевым недоразвитием испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает мальчик, девочка?»). У большинства детей при этом отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов. У 14 испытуемых из 20 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Ещё большие затруднения вызывало у детей с речевым недоразвитием выполнение *второго задания* – составление предложения по трем картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса). Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что сделала девочка?», только 3 испытуемых смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции 7 детям не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев. У многих отмечались выраженные синтаксические затруднения, 2 испытуемых не справились с заданием.

Все дети контрольной группы успешно выполнили как первое, так и второе задание.

При оценке выполнения последующих заданий на составление различных видов рассказов определялись: степень самостоятельности при составлении рассказа, связность, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету и др.) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи. При затруднениях в процессе составления рассказа (перерыв в повествовании, длительные паузы и другое) оказывалась помощь в виде последовательного использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание воспроизведения текста знакомой сказки («Репка»). Один ребёнок из 20 не смог выполнить задание, остальные составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора. Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей и так далее).

У 8 детей выявлены значительные трудности в составлении пересказа (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста). Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств).

Выполнение *четвертого задания* дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 6 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («дупло», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых.

Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа – медведя), что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У 7 детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей, например: *«Они пошли... Медведь залезает... Пчёлки... Пчёлки выжили... Мишкой упал... Они побежали... а взади за ними пчёлки»* - рассказ Эльвиры М., 5 лет.

Результаты выполнения *четвертого задания* свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Один ребенок, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У 8 детей различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования. *«Миска тут, а гибы... ес... Они посьи в ес... тама и гибы... Они пьсьи к зее, к дышке... Там комайки жи... Миська упай и язбиси... Укусия... комайки... Они бегом»* - рассказ Серёжи П., 5 лет.

Пятое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем участке» – ставило целью выявить индивидуальный уровень детей из двух групп – экспериментальной и контрольной. Результаты исследования оценивались по показателям как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Большое значение придавалось анализу фразовой речи, используемой детьми в условиях составления сообщения без наглядной или текстовой опоры.

Анализ рассказов показал, что только у 6 детей с речевым недоразвитием фразовые ответы содержались во всех пяти фрагментах рассказа, у большинства же (несмотря на установку на составление рассказа) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий. У 4 человек фразовые ответы содержались только в одном – двух фрагментах. При составлении рассказов дети использовали преимущественно короткие фразы – в 2-4 слова. Сложных предложений, в большинстве случаев неправильно оформленных, было незначительное

количество. Это свидетельствует о недостаточном уровне использования фразовой речи.

При оценке содержания рассказов нами учитывалась степень их информативности, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме. Определение числа информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяло определить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

Сравнительные исследования показали, что рассказы детей с речевым недоразвитием и детей контрольной группы резко различались как по объёму (количество слов), так и по уровню их информативности. Так, средний объём рассказов у детей с недоразвитием речи был равен 29 словам, а у испытуемых контрольной группы – 91 слову, то есть в 3 раза больше. В рассказах детей с нормальным речевым развитием информативные элементы в большинстве случаев были развернутыми, включали пояснения, уточнения с использованием соответствующих языковых средств. Анализ рассказов детей с речевым недоразвитием позволяет предположить, что трудности обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности (планирования, реализации замысла высказывания, несформированностью контроля над его выполнением и др.). При большом разнообразии отмечаемых дефектов можно выделить наиболее характерные.

Существенные трудности при построении высказывания отмечались прежде всего на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы фразы-высказывания, установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи (например: *«Бегаем... Мы гуляли на участке... Иглукали... Комки делали»*). Трудности планирования и текущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учёта её содержания и структуры (*«Я люблю играть... мячик.»*) Во многих случаях при попытке дать развёрнутое сообщение наблюдался пропуск важных смысловых звеньев, что делало его малопонятным.

Недостатки в построении высказываний затруднялось в связи с грамматико-синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных, атрибутивных и других межпредметных отношений (*«Ездили на лёде... где на коньках»*; *«Комками снеговик делали»*). У 8 детей нарушения имели резко выраженный, комплексный характер (бедность содержания, низкий уровень используемой фразовой речи, грубые аграмматизмы, затрудняющие восприятие рассказа и др.). Приводим рассказ одного из испытуемых: *«Апатка... Поцадка есть апатка... Есё ет игуски. Игаем. Мы игаем жеты-сини... Мы жуки (жмурки) игаем... Я игаю апатка. Я любки зетке покиять снег»*

(Серёжа Г., 5,5 лет). Таким образом, у большинства детей с общим недоразвитием речи возникали в той или иной степени выраженные трудности при составлении рассказа, несмотря на облегченную форму задания.

При выполнении последних двух заданий значительная часть детей экспериментальной группы не справилась с заданиями или неправильно выполняла задачи.

Остановимся на результатах выполнения детьми *седьмого* экспериментального задания. При оценке составленного ребенком продолжения рассказа учитывались особенности его сюжетного решения, соблюдение логической последовательности, смысловое соответствие содержанию начала рассказа. Сравнительный анализ результатов, полученных при выполнении этого задания детьми с общим речевым недоразвитием и контрольной группы, показал следующее. Из 20 детей основной группы 6 не смогли выполнить данное задание и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на картинке предметы и действия. 14 детям этой группы при составлении окончания рассказа требовалось помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов. В то же время все 10 испытуемых контрольной группы достаточно успешно справились с заданием, а 8 из них составили окончание рассказа полностью самостоятельно.

Значительные различия между двумя группами детей обнаружилось при сравнении составленных ими продолжений рассказа по показателю объёма. Средний показатель объёма рассказов детей с ОНР составил 20 слов, а у детей контрольной группы – 51. Для оценки содержательной стороны составленных детьми рассказов одним из критериев служил показатель количества созданных образов. В понятие образа включались новые действующие лица, выполняемые действия, значимые для развития сюжета предметы и явления и т.д. Среднее число созданных образов в рассказах детей контрольной группы превышало тот же показатель у детей с речевым недоразвитием.

В рассказах 4 детей с ОНР отдельные образы не были связаны с основным сюжетным содержанием или выпадали из действия рассказа. У многих детей основной группы в собственный рассказ вклинивались повторения эпизодов из прочитанного текста, что приводило к нарушению логики повествования (*«Потом волки рассердились и полезли на дерево... Окружили они дерево... а он испугался и залез на дерево»*). Всё это свидетельствует о трудностях в решении творческой задачи, неумении реализовать свой замысел в связном, последовательном сообщении.

Большая часть детей основной группы составляли рассказы по однотипной элементарной схеме с небольшими вариантами (*«Волки ушли – мальчик пошел домой»* или *«Волки не достали мальчика – волки ушли – мальчик ушел домой»*). Только в 3 рассказах можно отметить наличие

отдельных, дополняющих сюжетную элементарную схему образов, например: *«Один волк хотел мальчика съесть. А мальчик подобрался ещё выше. Волк не долез и упал из дерева».*

Отдельные рассказы детей этой группы были предельно лаконичны, без детализации передаваемых событий (*«Прыгнул и мальчика схватил. Охотник. Он волка застрелит.»*). В рассказах многих детей с речевым недоразвитием отмечались смысловые пропуски – пропуск необходимого сюжетного момента, незавершенность действия и др. Обнаруживались также смысловые ошибки, свидетельствующие либо о неумении ориентироваться на стержневые элементы заданной ситуации, либо об отсутствии контроля за смысловым соответствием продолжения рассказа его началу (*«... Он ещё выше полез... потом там ветки на делянках были. Потом кусты маленькие были... Потом его листья наклыли, а волки не могли достать...»*).

Рассказы детей контрольной группы, как правило, содержали яркие, оригинальные образы, ту или иную характеристику передаваемых событий (место, время, характер действия), а в 6 случаях дети использовали наглядное содержание картинки для составления продолжения рассказа. При этом они проявляли фантазию, стремясь обыграть в своём рассказе изображённое на картинке (*«Мальчик смотрит на волков, а волки глазами сверкают. А мальчик отломил ветку и бросил в волка»* и т.д.).

Существенные различия между детьми двух групп были выявлены по показателям связности и последовательности повествования. Так нарушения связности изложения были отмечены в 14, а нарушение последовательности в 2 окончаниях рассказа детей основной группы, несмотря на жесткую заданность последовательности событий, определяемую сюжетной ситуацией (*«Прыгнул, не схватил... Они лес ушли... Вольки стали... лизать а дерево. Коля спрятался... и его не нашли вольки... На дерево... Пасёл домой. Приди Коля дверь. Дома, а вольки ушли»* – Даша Т., 5,5 лет).

В рассказах детей контрольной группы не было нарушений последовательности изложения, а единичные нарушения связности в целом не отражались на общем строе повествования.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы: у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровня) отмечается значительное отставание в формировании навыков связной речи по сравнению с нормально развивающимися детьми. Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи детей с ОНР, которые необходимо учитывать при проведении коррекции.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА ПО ВОПРОСАМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

О.В. Кошечева

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

В статье изложены теоретические и практические аспекты организации логопедического консультирования родителей по вопросам нормы и патологии в речевом развитии ребенка раннего возраста. Обосновывается значимость комплексного подхода к оценке уровня сформированности речевой деятельности в различные периоды онтогенеза и выбору эффективной модели логопедической поддержки. Выделяются направления и формы логопедической работы с семьей.

Ключевые слова: логопедическое консультирование, речевое развитие, формы взаимодействия логопеда и семьи.

BASIC FIELDS OF SPEECH THERAPIST'S CONSULTING ACTIVITY AIMED AT 0-3 YEAR OLD CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

O.V. Kosheeva

Theoretical and practical aspects of organization of speech therapist's interaction with parents about norms and pathologies in 0-3 year old child's speech development are stated in the article. The importance of complex approach to the assessment of the speech activity preparedness in different periods of ontogeny and the choice of an effective speech therapy support model is persuaded. Directions and varieties of speech therapist's work with family are emphasized.

Key words: speech therapist's consulting, speech development, varieties of speech therapist's interaction with family.

Эффективность логопедической работы по предупреждению и коррекции речевых отклонений у детей дошкольного и школьного возраста во многом зависит от организации консультативной деятельности специалистов в ранний период развития ребенка. Комплексный медико-педагогический подход к диагностике и коррекции речевых отклонений у детей раннего возраста позволяет предупредить различные формы общего и речевого дизонтогенеза.

Известно, что речевые нарушения могут иметь как органическую, так и функциональную природу. При этом информационная (консультативная) профилактика возникновения органических патологий начинается еще задолго до рождения малыша на базе детских поликлиник, женских

консультаций, центров планирования семьи и других учреждений. Такая профилактика заключается в охране здоровья будущей мамы и ребенка, выделении неблагоприятных факторов, которые могут повлиять на общее и речевое развитие ребенка.

В то же время система консультативной и информационной помощи родителям по речевому воспитанию ребенка в первые годы его жизни – период, когда речевая функция формируется наиболее интенсивно, оказывается практически не развитой. Тем не менее, многочисленными исследованиями доказано, что социум (при отсутствии органических патологий) оказывает ведущее влияние на развитие речевой системы ребенка.

Целью настоящего исследования явилось изучение представлений молодых родителей об особенностях речевого развития детей с рождения до 3-4 лет и выделение конкретных направлений, форм и методов консультативной деятельности логопеда в указанный период.

В исследовании принимали участие 15 семейных пар, имеющих детей в возрасте до 3-4-х лет без выраженных проблем в речевом развитии и 18 семей, имеющих детей аналогичного возраста с задержкой речевого развития. Для выявления уровня знаний родителей о специфике речевого развития детей, нами были проведены специальные опросы, состоящие из трех блоков заданий. Вопросы первого блока были направлены на выявление степени осознанности родителями значимости собственного влияния на речевое развитие ребенка раннего возраста. Задания второго блока определяли степень осведомленности родителей о нормативных особенностях речевого онтогенеза. Задания третьего блока выявляли уровень мотивационной готовности родителей к оказанию помощи собственному ребенку.

Как показали результаты исследования, большинство родителей имеют самые общие представления об этапах и особенностях развития речи ребенка с рождения до 3 лет, и начинают обращаться к узким специалистам гораздо позже, когда речь малыша начинает слишком очевидно отличаться от речи его сверстников.

Выяснилось, что самые низкие показатели представлены в ответах на вопросы об особенностях речевого развития в первый год жизни и о нормативах речевого развития детей вообще. Также наибольшие трудности вызывали ответы на вопросы о взаимосвязи фонематического слуха (для родителей – «различения звуков на слух») и произношения.

Больше всего родители оказались знакомы с влиянием на развитие речи мелкой моторики и последствиями неблагоприятных условий воспитания, которые могут привести к речевым отклонениям. Первые данные мы связываем с большим количеством литературы по развитию мелкой моторики, вторые – с тем, что родители на интуитивном уровне действительно понимают, что необходимо делать для успешного развития

речи ребенка, но не всегда эти представления конкретны, и не всегда родители соблюдают их.

Поэтому консультативно-профилактическая деятельность логопеда в этом направлении обязательна. Она поможет сформировать у родителей более четкие представления о речевом развитии ребенка и выбрать правильные направления развивающих занятий дома.

Среди форм взаимодействия логопеда и семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста, можно выделить:

- информационные стенды (в учреждениях системы здравоохранения и образования);
- систему групповых и индивидуальных консультативных логопедических мероприятий с использованием буклетов, информационных карт и т.п. (в учреждениях системы здравоохранения и образования).

В направления консультативной деятельности логопеданеобходимо отнести:

- знакомство родителей с основными этапами речевого развития детей;
- выделение основных неблагоприятных факторов, которые могут привести к отставанию в речевом развитии;
- советы родителям по использованию конкретных игр и упражнений в ранний период
- обозначение некоторых «опасных сигналов», при которых необходимо показать ребенка специалисту уже в раннем возрасте.

Вариантом информационного буклета для молодых родителей может быть следующий информационный блок:

Типичные заблуждения:

1. Многие считают, что развитием речи ребенка не нужно заниматься вообще – это произойдет само собой в процессе взросления. **Запомните!** Речь – социальная функция, она формируется только при наличии социального окружения, и только при том условии, когда это социальное окружение общается с ребенком!
2. Иногда родители думают, что развитием речи ребенка нужно начинать заниматься после появления первых слов, или даже предложений. **Это тоже ошибка!** – уже в первый, доречевой период (с рождения до года), речь проходит ряд важных этапов своего формирования!
3. Некоторые родители думают, что развитием речи ребенка должны заниматься специалисты – логопеды, воспитатели, учителя... **Запомните!** Семья обладает уникальными возможностями для успешного формирования речевой системы ребенка в первые годы его жизни! Заниматься речью ребенка **нужно в любом случае**, а не только тогда, когда есть очевидные проблемы!

Немного важной информации:

1. Уже в **первый год жизни**, который носит название «дословесный» (потому что в нем нет собственно слов), ребенок использует для общения голос и жесты.

– Развитие голосовых реакций начинается с **крика и плача**, которые изначально представляют собой реакцию на любой вид дискомфорта, а потом приобретают и функции общения. Крик готовит голос и артикуляционный аппарат к следующей очень важной стадии.

– **Гулению и гуканью** (обычно появляется в 2-3 месяца и продолжается до 4-5 месяцев). **Гуканье** – это звуковые комплексы типа: *аг, агу, убу, эгн, эбм и т.п.*, а **гуление** – певучие звуковые «дорожки», возникающие при выражении ребенком положительных эмоций. **ВАЖНО**, что гуление и гуканье тренируют речевой аппарат. Они заложены в наследственной программе голосового развития, и проявляются даже у глухонемых от рождения детей (то есть не требуют «обратной» слуховой связи).

– Следующая стадия голосового развития – **лепет** – проявляется в повторениях каких-либо слогов (*ма-ма, па-па, дя-дя* и т.п.), в которые изначально ребенок не вкладывает никакого смысла. Это «говорение нараспев», в котором ребенок уже начинает слушать себя.

Важно, чтобы первые месяцы жизни ребенка родители обращали внимание на состояние органов слуха, потому что при каких-либо патологиях (недоразвитии слуха, глухоте), или нарушениях правил гигиены (серных пробках в ушах) стадия лепета может появиться позже или отсутствовать совсем.

Также в «дословесный», первый год жизни ребенка происходит активное развитие интонации и чувства ритма.

Поэтому, главными правилами поведения родителей в первый год жизни ребенка являются активное «разговаривание» с ним, обращения к малышу, использование колыбельных, песен, потешек и других игр, которые развивают слуховое восприятие и процесс общения в целом. От эмоционального и речевого взаимодействия с ребенком в первый год его жизни зависит успешность овладения малышом дальнейших ступеней речевого развития.

2. Далее ребенок начинает осваивать язык как средство человеческого общения. Ребенок учится произносить и различать на слух звуки, накапливает словарный запас, начинает осваивать грамматику родного языка.

В этом процессе речевое взаимодействие со взрослым приобретает еще более важное значение. Для развития умения различать звуки на слух, **играйте в игры** «Кто это поет (говорит)?», «Что сейчас звучало?» и т.п.

Для развития умения произносить звуки – **играйте с ребенком в игры для тренировки язычка, губ; четко и правильно произносите**

слова, не «сюсюкайтесь» с ребенком (не смягчайте согласные звуки в собственной речи).

Для развития словаря, грамматической стороны речи и умения строить фразы больше разговаривайте с ребенком, читайте ему книги, задавайте малышу вопросы, рассказывайте об окружающем мире.

Нужные советы:

Помните, что общение – это не только умение владеть языком как средством передачи и получения информации. Учите ребенка контактировать с окружающими, старайтесь разнообразить виды его социальных контактов! Диалог – важнейшее средство для развития речи ребенка.

Никогда не сравнивайте уровень развития речи малыша с «соседским» ребенком или даже старшим братом или сестрой! У каждого человека особенный, индивидуальный ход речевого развития. Не торопитесь считать отставание в речи отклонением, и в то же время не затягивайте с обращением к специалисту-логопеду за консультацией или советом, если сомневаетесь в своевременности формирования речи. Такие консультации можно получить в поликлиниках, детских садах и развивающих центрах.

Помните! Ничто не заменит вашего непосредственного общения с малышом! Речевой портрет ребенка формируется так же, как и его характер – уже в дошкольном возрасте, и он во многом копирует Ваши речевые стереотипы. Поэтому:

1. Исключите из своего речевого поведения любые формы агрессии!
2. **Старайтесь избегать:**
 - чрезмерного увлечения просмотром телепередач и играми на компьютере;
 - слишком строгого, или, наоборот, слишком бережливого стилей воспитания.
3. Будьте внимательны к речевому развитию своего ребенка!
4. При любых сомнениях и вопросах обращайтесь к специалисту!

Библиографический список

1. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1986. 164 с.
2. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997. 287 с.
3. Седов К.Ф. Онтопсихоллингвистика: Становление коммуникативной компетенции человека: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 2008. 318 с.
4. Цейтлин С.Н. Лингвистические этюды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 408 с.

РАЗВИТИЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ

И.И. Лузина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: ir61na@yandex.ru

В статье показана роль индивидуальных нервно-психических особенностей ребенка в патогенезе невротических расстройств. Определена роль социальных факторов, направленных на изменение функциональной организации головного мозга ребенка, в развитии нейросоматической патологии.

Ключевые слова: функциональная организация мозга, психогенный механизм, невротические расстройства, патогенез, соматоформные расстройства.

PROGRESS OF DISEASE CHILDREN NEUROTIC DISORDERS

I.I. Luzina

The article shows the role of individual neuropsychiatric features of the child in the pathogenesis of neurological disorders. The role of social factors, aimed at changing the functional organization of the brain of the child, in the development of neurosomatic pathology.

Key words: functional organization of the brain, psychogenic mechanism, neurotic disorders, pathogenesis, somatoform disorders.

Распространенность невротических и соматоформных расстройств велика. В патогенезе этих заболеваний доказан психогенный механизм. Это неврозы и невротические проявления, которые включают в себя в основном синдромы навязчивых состояний, астеноневротические синдромы, логоневрозы; вегетососудистые дистонии; функциональные нарушения ЖКТ (которые были представлены в основном дискинезиями ЖВП без их перегиба); функциональные нарушения деятельности (функциональные кардиопатии) и др.

Для развития психосоматического цикла имеют значение три взаимосвязанные группы факторов, сопровождающие психическое напряжение.

Во-первых, личностные особенности человека, степень выраженности его адаптационных возможностей и способности противостоять конкретным психогенным воздействиям.

Во-вторых, напряжение психосоциальных факторов среды.

В-третьих, наличие «следового невротического фона», в том числе «органической предрасположенности», минимальных неврологических дисфункций мозговых структур (по аналогии со «следовыми»

раздражениями в понимании Павлова И.П. (1951)), оживление которого возможно под влиянием неспецифических раздражителей (по типу «второго удара», по Сперанскому А.Д., 1937).

Эти данные подтверждены Kraindler A. (1973), выделившим три группы этиологических причин психосоматических расстройств, в известной мере совпадающих с вышеуказанными: психогенную («определяющую»), конституциональную («предрасполагающую») и соматическую или острую психотравмирующую («пусковую»). Важно подчеркнуть большую сложность патогенеза психосоматических расстройств. Он складывается из:

- 1) неспецифической наследственной и врожденной отягощенности соматическими нарушениями и дефектами;
- 2) наследственного предрасположения к психосоматическим расстройствам;
- 3) нейродинамических сдвигов (нарушений деятельности ЦНС);
- 4) личностных особенностей;
- 5) психического и физического состояния во время действия психотравмирующих событий;
- 6) фона неблагоприятных семейных и других социальных факторов;
- 7) особенностей психотравмирующих событий.

По мнению Быкова К.М. и Курцина И.Т. (1960), возникновение этих заболеваний связано с первичным нарушением корковых механизмов управления висцеральными органами, обусловленными перенапряжением возбуждения и торможения в коре мозга.

Пусковыми механизмами невротических и соматоформных расстройств могут быть факторы внешней и внутренней среды или нарушения экстеро- и интероцептивной сигнализации, приводящие к конфликтной ситуации между возбуждением и торможением в коре и подкорке. Избирательность локализации болезненного процесса связана с функциональным состоянием органа, его реактивностью и пониженной сопротивляемостью.

Факторы внешней и внутренней среды, вызывающие нарушение кортико-висцеральных взаимоотношений, действуя на периферические части внешних и внутренних анализаторов, при определенных условиях могут нарушить нормальное функционирование коры головного мозга, ее ведущую регулирующую роль в организме, «сорвать» защитные и компенсаторные механизмы центральной нервной системы и тем самым нарушить приспособительные реакции организма к условиям внешней среды.

По мнению Гиляровского В.А. (1947), психовегетативный синдром – непереносимый физиологический процесс, выступающий при определенной ситуации в качестве «первой линии обороны» принимает патологический характер при чрезмерном, слишком частом и длительном для конкретного

индивида аффективном напряжении, а хронические эмоциональные состояния неизбежно обуславливают хронифицирующиеся висцеровегетативные расстройства.

Именно вегетативная нервная система выступает при этом в роли "приводного ремня психического для всей соматики" и оказывается той платформой, где утверждается, по Краснушкину Е.Н. (1949), всеобщность и слитность психического с соматическим. Поскольку именно эта психовегетативная организация и составляет, по выражению Thiele W. (1970), ту «центральную основу», ту «жизненную ось», на которой разыгрываются все жизненные процессы в организме, и она подвергается в течение жизни значительным перегрузкам.

Исследование Коркина М.В., Марилова В.В. (1998) показало, что первичный психосоматоз поражает в первую очередь наиболее уязвимую в биологическом отношении систему у конкретного человека. В рамках этой системы патологический процесс претерпевает определенную динамику и в конечном итоге приводит к ее органическому поражению. Однако вследствие разной степени «прогредиентности» психосоматического процесса, во многом обусловленной личностными и микросоциальными факторами и темпом соматизации аффекта, этот процесс может остановиться на функциональной стадии (реализуясь в функциональные психосоматозы в виде невротических органов) или привести к органическим поражениям определенной системы.

Как отмечает Марилов В.В. (1993), появление сформированного первичного психосоматоза способствует усилению тревоги, страхов за счет феномена «постстрессовой психосоматической незащитности». На фоне такого эмоционального напряжения могут отмечаться и другие психосоматические симптомы со стороны разных органов и систем, образуя психосоматический цикл.

Рассматривая причины развития психосоматических нарушений у детей школьного возраста, большинство исследователей апеллирует к ненормированной учебной нагрузке как основной причине переутомления школьников. Однако Запорожцем А.В. (1986), Базарным В.Ф. (1991) и другими исследователями доказано, что основная причина дидактогенных невротических и других, связанных со школьным стрессом, заболеваний детей – несоответствие технологий обучения индивидуальным особенностям работы мозга ребенка, обусловленным, в частности, его межполушарной асимметрией.

Знания об индивидуальных особенностях функциональной асимметрии полушарий головного мозга ребенка необходимы для создания здоровьесберегающей учебной среды.

В результате клинических экспериментов на больных доказано, что эмоциональная жизнь человека находится под контролем правого полушария (Gazzaniga M.S., 1970). Левое и правое полушарие связано с

осуществлением эмоций разного знака: правого – отрицательных, левого – положительных эмоций.

У больных с поражениями правого полушария часто обнаруживаются эйфорические реакции, а с повреждениями левого – признаки агрессивности, нетерпимости, отчаяния.

Чуприковым А.П. (1997) показано, что по мере нарастания леволатеральных признаков у испытуемых возрастают значения таких шкал, как «нейротизм», «депрессия», «психотизм». Высказано предположение о возрастании дисбаланса личностных свойств и соответствующем снижении устойчивости к эмоциональному стрессу по мере сглаживания функциональной асимметрии мозга. Он же считает, что левополушарные эмоциогенные системы связаны с «гипестеническими» эмоциями (эйфория, мания, гнев, тревога), а правополушарные – с «астеническими» эмоциями (печаль, тоска, апатия, страх).

Установлено, что у левшей на 47% чаще встречается неврологическая симптоматика, чем у правшей, в 4 раза больше неврозов, чаще отмечается эпилепсия, гомосексуализм, выше половая активность, но реже – регистрируются инфаркты, онкологические заболевания, болезни печени.

Еще в работах Запорожца А.В. (1986) было показано пагубное влияние на ребенка направленности учебных программ на развитие преимущественно левополушарного мышления. С одной стороны, это снижает активность правополушарных центров природной адаптации ребенка (Каструбин Э.М., 1996; Новикова Г.Р., 2000; Семаго Н.Я., 2000); с другой стороны, это нарушает процесс усвоения духовно-нравственных ценностей, который идет с опорой на правое полушарие (Еремеева В.Д., Хризман Т.П., 1998).

Если современные технологии обучения нацелены на развитие абстрактно-логического мышления, то опережающие программы еще и форсируют этот процесс вопреки законам возрастного созревания. Между тем, в школьном возрасте у ребенка еще доминирует правое полушарие. Ротенберг В.С. (1989) указывает, что при формировании установки на логическое восприятие мира, требуется высокая активность мозговых систем, и очень большие усилия ученика, поскольку исходные преимущества мышления – на стороне правого полушария.

Искусственное изъятие правополушарного компонента приводит к возникновению неврозов дидактического происхождения, провоцирует девиантное поведение. В последние годы все чаще подтверждается факт, что преобладание вербальных каналов обучения оказывает разрушительное влияние на психическое здоровье детей. Так, В.И. (1990) говорит о "шизоидной интоксикации" современного образования. Ежегодно отмечается рост учащихся с проблемами обучения. Медицинские обследования школьников показывают рост психосоматических заболеваний. Один из выводов коллегии

Министерства общего и профессионального образования РФ 1997 г. «Школьная дезадаптация вызывается неадекватностью школьного обучения природным способностям и возможностям детей».

Школьное обучение предъявляет высокие требования к организму ребенка. Так, исследованиями Кулаковой Т.П. (1990), прослеживающими динамику нервно-психического здоровья в школьный период жизни, показано, что если абсолютно здоровыми и оптимально адаптированными можно считать около трети первоклассников, то к 6-му классу количество таких учащихся снижается до 22%.

Глубоко деформирующий характер «психофизиологических факторов риска» показан в работах Базарного В.Ф. (1991). Выделенный комплекс факторов определен автором как синдром хронического нейро-вегетативного, сенсорно-психогенного и моторного напряжения. Автором вскрыто, что продолжительное пребывание детей в условиях данного состояния ведет к истощению иммунно-реактивных энергетических и психических сил, падению учебно-познавательных способностей, задержке физического и интеллектуального развития.

Воспитание и обучение, стимулирующие левополушарные компоненты мышления, стандартизация мышления губительны для раскрытия творческих возможностей, проявления феномена одаренности. Ротенберг В.С. (1989) отмечает, чем больше усилий приложено в процессе воспитания для того, чтобы добиться доминирования логико-знакового мышления, тем больше усилий потребуется в дальнейшем для преодоления его ограниченности. Людям с низкими творческими способностями нужна дополнительная активация для раскрепощения правополушарного компонента в мышлении.

Выводы и рекомендации нейропсихологов по организации процесса обучения сводятся к тому, чтобы правое и левое полушария использовались попеременно.

Изучение состояния здоровья школьников, обучающихся при экспериментальных формах обучения показало, что имея низкий уровень здоровья перед поступлением в школу, в процессе обучения дети утрачивают его еще больше, о чем свидетельствует переход детей из группы риска в группу больных.

При обследовании реакции нервной системы учащихся начальных классов на учебную нагрузку в гимназиях выявлено состояние школьников, близком к хроническому стрессу (Безгодов В.Н., Губайдулина Т.Х., 1995). Стрессовая ситуация и возрастающая учебная нагрузка, которая часто не соответствует функциональному состоянию организма первоклассника, вызывает перенапряжение механизмов адаптации, а в отдельных случаях и ее срыв (Шереметьева Э.М., Сетко Н.П., 1999).

В исследованиях Меерсона Ф.З.(1981), Симонова П.В.(1981), Судакова К.В. (1991) показано влияние острого и хронического эмоционального напряжения на состояние митохондрий миокарда, их энеоргообразующую функцию, активность ионного транспорта, внутриклеточное содержание катехоломинов и электролитов.

Длительное пребывание детей в таких условиях способствует «закреплению» негативных сдвигов в физиологических реакциях на развивающийся детский организм, что формирует невротические расстройства с последующей их соматизацией и преобладанием в клинической картине висцеральных синдромов в виде нарушений деятельности сердца, желудка, кишечника и других органов.

В большинстве случаев эти нарушения носят функциональный характер, но наряду с этим в некоторых органах происходят морфологические изменения в виде язвы желудка, перерождения паренхимы органа и др.

Исследование школьной адаптации детей с разной мануальной асимметрией в основном проводились Санкт-Петербургскими исследователями. Ими показано, что дети-«чистые» левши в большей степени испытывают стресс, чем праворукие (декстра-стресс) из-за особенностей своего поведения (более высокая активность, яркость и сила эмоциональных реакций, нарушения поведения) и некоторых трудностей при усвоении навыков письма (смазывание текста, специфический способ удержания ручки, положения тетради). Для школьной адаптации им нужно больше времени, чем правшам. Труднее у них проходят и возрастные кризисы 3, 7 лет, подростковый.

Младший школьный возраст характеризуется совпадением периода возрастного кризиса 7 лет и переходом к систематической учебе как основному виду деятельности. Школьная учеба в современной школе характеризуется инновационными процессами в области содержания и методик образования. Эти процессы направлены, прежде всего, на повышение уровня образованности школьника, что имеет несомненную ценность. Вместе с тем, все больше становятся очевидными и минусы многих инновационных технологий. В своей работе мы рассматривали опережающую систему обучения, которая форсирует введение ребенка в зону ближайшего развития, развитие мотивационно-волевой, личностной сферы, логического мышления. Такая асимметрия воздействия информационной среды на развивающийся мозг ребенка не может не сказаться на результатах школьной адаптации детей с разной функциональной асимметрией головного мозга. Не случайно, вероятно, именно «чистые» правши имели минимальный уровень школьной тревожности, у них реже, чем у других групп детей наблюдались невроты и соматоформные нарушения.

Амбидекстры резко выделялись среди всех других групп детей по встречаемости у них как органических, так и функциональных заболеваний. По данным медицинского обследования, среди них была выше, чем среди остальных детей, распространенность органической неврологической симптоматики (в 2,5 раза), прежде всего резидуальной энцефалопатии, минимальной мозговой дисфункции, гидроцефального синдрома ($p < 0,01$). Хронические воспалительные заболевания у амбидекстров регистрировались в 3 раза чаще, чем у остальных детей ($p < 0,01$). Амбидекстры лидировали по аллергическим заболеваниям (встречаемость составила 24%, тогда как в среднем среди всех обследованных детей – 7%). Хотя невротические нарушения среди амбидекстров встречались в 6 раз реже, чем у леворуких и чистых левшей ($p < 0,01$), у них была высокая распространенность соматоформных расстройств: ВСД (в 3 раза выше, чем у чистых правшей, леворуких и левшей), ФКП (в 1,5 раза выше, чем у праворуких и в 5 раз выше, чем у чистых правшей), функциональных нарушений ЖКТ (в 1,5-2,5 раза выше по сравнению с другими сравниваемыми группами). Как пишет Bishop D. (1990) и подтверждает Бианки В.Л. (1990): «Отсутствие предпочитаемой руки следует рассматривать как общую неврологическую патологию». В этой связи можно предположить, что регистрируемая у амбидекстров органическая неврологическая патология, приводящая к трудностям в обучении, выступает в качестве «органической предрасположенности» (Исаев Д.Н., 1996; Александровский Ю.А., 1998) при развитии психосоматических нарушений.

УДК 376

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю.В. Селиванова, Е.Ю. Шитикова

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: juliaselivanova@mail.ru, ekashitikova@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы организации системы комплексной социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья посредством их включения в среду здоровых ровесников в условиях летнего лагеря. Рассматриваются пути и способы формирования толерантного отношения к детям с особенностями в развитии в условиях ДОЛ, в частности – вопрос комплектации смешанных отрядов.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, каникулярное время, социально-педагогическая реабилитация, психологические барьеры, смешанные отряды.

INTEGRATIVE PRACTICE SUMMER CAMPS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Y.V. Selivanova, E.Y. Shitikova

This article considers issues of the organization of the social and educational complex rehabilitation of children with disabilities through their inclusion in the environment of healthy peers in a summer camp. The ways and means of forming a tolerant attitude toward children with special needs in a summer camp are reviewed, in particular - the question of complete mixed units.

Key words: children with disabilities, vacation time, social and pedagogical rehabilitation, psychological barriers, mixed units.

Согласно статистике, сегодня в России проживает 29 млн. детей, свыше 500 тысяч – дети с ограниченными возможностями (1,7% всей детской популяции). В последние годы в нашей стране стало более заметным стремление к интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в среду их здоровых сверстников. В специальном (коррекционном) образовании, а также в комплексе мер социально-педагогической реабилитации нуждаются 576 тысяч детей с ОВЗ, проживающих на территории РФ [1].

В любой цивилизованной стране мира работу по социальной защите и поддержке детей-инвалидов осуществляют специальные центры и организации. Деятельность таких общественных организаций многогранна и охватывает многие сферы жизнедеятельности детей с ОВЗ. Значительную часть годового объема свободного времени детей составляют *летние каникулы*. Летний период занимает особое место в оздоровительной работе детей с особенностями развития и рассматривается как один из важнейших этапов оздоровления детей в течение года. Понимая необходимость совершенствования опыта организации каникулярного времени детей-инвалидов и здоровых детей, отдельными активистами вводятся в практику новые формы работы. Своеобразной вершиной, пиком функционирования системы непрерывной реабилитации детей с ОВЗ служит детский оздоровительный лагерь интегративного вида. Так, например, в России в рамках реабилитационных программ реализуется отдых детей-инвалидов в следующих ДОЛ:

1. Интегративный лагерь «Дивеево» духовно-нравственной направленности для семей с молодыми инвалидами и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (с Дивеево, Нижегородская обл.).

2. На базе Санаторно-Лесной Школы №7 (г. Москвы) функционирует летний оздоровительный лагерь «Парус детства». Здесь отдыхают дети разных категорий (Истринский район Московской области; православная школа «Рождество»).

3. На базе ГБУСО «Ставропольский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» в летний период организован оздоровительный лагерь дневного пребывания – «Надежда». При формировании потока особое внимание уделяется детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, в том числе с ДЦП.

4. Летний интегративный оздоровительный лагерь для детей 3-18 лет при Департаменте труда и социального развития Воронежской области, также работает летний лагерь дневного пребывания.

5. Летний интегративный лагерь на Валдае «Лесная сказка» (Валдайский район Новгородской области) в формате палаточного кемпинга. Проект реализуется Центром Лечебной Педагогике (г. Москва).

6. Лагерь реабилитационного туризма «Онега», рассчитанный на детей с нарушениями общения, с другими психологическими и поведенческими проблемами и детей-котерапевтов (помощников психологов), которые совместно со специалистами Общественного Фонда «Отцы и дети» совершают походы по пешим и водным маршрутам. Лагерь располагается на побережье Онежского озера (Республика Карелия).

7. Палаточный лагерь интегративного вида «Мыс доброй надежды» ежегодно принимает 200 детей-инвалидов и других категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (на реке Осетр Венёвского района Тульской области).

8. Палаточный лагерь для детей с ОВЗ, с тяжёлыми и множественными нарушениями «Лесовичок», действующий на территории реабилитационного центра «Надежда» (Томская область, с. Калтай).

9. Пришкольный лагерь дневного пребывания при МОУ «Школа №9 г. Горно-Алтайска». Проект реализуется в рамках реабилитационной программы для детей с ограниченными физическими возможностями «Живая нить».

Помимо интегративных ДОЛ, в России функционируют узконаправленные лагеря, например:

1. Летний лагерь для детей с мукополисахаридозом организован на своей даче в Подмосковье Снежаной и Евгением Митиными с 2008 года.

2. Загородный оздоровительный лагерь «Галактика» (Калужская область) для детей с онкологическими и гематологическими заболеваниями (некоммерческая организация «Дети»).

3. Реабилитационный выездной лагерь «Мираклион» для детей страдающих или перенесших онкологические и гематологические заболевания (Калининградская область).

4. Реабилитационный лагерь «Другая жизнь» для детей, страдающих аутизмом, функционирует в рамках методики инклюзивного обучения с 2013 года в Республике Северная Осетия.

5. Интегративный лагерь на спортивной базе в Аспиндзе (Грузия) для детей-аутистов. В программе лагеря: совместные занятия по регби, походы в горы, студия мультипликации, мастерская по изготовлению кукол, киноклуб, совместные концерты и спектакли.

6. Профильный специализированный лагерь «Лицом к миру» по типу «Мать и дитя» для детей, страдающих аутизмом. Здесь решается проблема взаимодействия в детско-родительских отношениях. Проект ежегодно действует на базе санатория-курорта «Велегож» (Тульская область).

За рубежом также действуют учреждения отдыха интегративного и инклюзивного типа, но на сегодняшний день наибольшее распространение там получили профильные детские оздоровительные лагеря, как то:

1. Летний лагерь для детей, страдающих ксеродермой (тяжелое врожденное заболевание с повышенной чувствительностью к солнечному свету). Деятельность лагеря проходит в период с 21.00 вечера по 5.00 утра. «Лагерь На Закате» проводится каждый год в июле и октябре в Креривиле (штат Нью-Йорк).

2. В Ирландии (в замке Баррентстаун) организуется лагерь для детей, страдающих онкологическими заболеваниями. Лагерь принимает детей не только со всей Европы, но и из России.

3. В США существует единственный в своем роде летний лагерь «Стрекоза» для детей, страдающих аутизмом.

4. Реабилитационный лагерь «Лесные пираты» (Германия) для детей и подростков, больных или переболевших раком, а также для их братьев и сестер.

5. Лагерь для «гендерно-несоответствующих» мальчиков и их родителей (США). Лагерь позиционирует себя не только как место для гендерного выравнивания мальчиков, но и как среда, где их родители могли бы чувствовать себя защищёнными в вопросах свободного самовыражения.

Также на Западе функционируют профильные лагеря для детей с эпилепсией, Синдромом Аспергера, Синдромом Туретта, нейрофиброматозом, серповидно-клеточной анемией, диабетом, сердечными заболеваниями, синдромом Дауна, гемиплегией, ожирением.

Подходы зарубежной и отечественной системы к организации летнего отдыха детей с особенностями в развитии несколько разнятся, поскольку отличаются уровни развития и возможности стран в вопросах интеграции детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников. Если на Западе

актуальным сегодня является вопрос получения детьми с ОВЗ положительного опыта общения – непосредственно их социализация, то в России ещё не решена проблема организации среды и создания условий для обеспечения охраны здоровья детей-инвалидов. Дело в том, что переход российской системы образования на качественно новый уровень, в отличие от стран Западной Европы, происходил в 90-ые гг. XX столетия в условиях становления норм демократии и кризиса. Именно поэтому ошибочным является сравнение уровней развития российской и зарубежной системы обучения, воспитания и отдыха детей с ОВЗ. Неестественным, а потому и неверным, является *поспешный* переход России к инклюзивному и интегрированному образованию. Этот переход может быть успешно реализован средствами интегративной модели школы и организацией совместного летнего отдыха нормально развивающихся школьников и детей с особенностями в развитии. Ликвидация социальных барьеров средствами ДОЛ повышает потенциал для позитивного социального взаимодействия между детьми с ОВЗ и их ровесниками [2, с. 41]. Важно, что процесс должен реализовываться с учётом принципа систематичности и последовательности. Так, в организационной системе комплексной социально-педагогической реабилитации мы выделяем 3 этапа:

1. *Диагностический этап*: определение реабилитационного потенциала ребёнка; выбор оптимальных путей коррекционно-воспитательной работы.

2. *Адаптационно-коррекционный этап*: психолого-педагогическая, социальная реабилитация; обучение основам взаимодействия с детьми и взрослыми (вожатыми/воспитателями).

3. *Интеграционный этап*: интеграция ребёнка в среду летнего ДОЛ; оказание практической помощи.

Первые два этапа в идеале должны быть заранее реализованы в школах в рамках уроков СБО и занятий с психологом. Выезжая в загородные летние лагеря, дети с ОВЗ *уже* должны быть вооружены знаниями о формах и методах взаимодействия с детьми и взрослыми в условиях ДОЛ. Очень важно, чтобы классный руководитель, социальный педагог, школьный психолог курировали детей с особенностями в развитии на протяжении всего времени пребывания в летнем лагере.

В модель социально-педагогической реабилитации детей с ОВЗ в системе ДОЛ входят следующие компоненты: дети, коррекционно-развивающая среда, формы, методы и средства взаимодействия, специалисты, содержание воспитательной деятельности (рис. 1).

Все компоненты модели взаимодействуют друг с другом. Ни один из них не является ведущим, вокруг которого строилась бы система социально-педагогической реабилитации. Убирая любой из них, модель не работает. Все они равноправны.

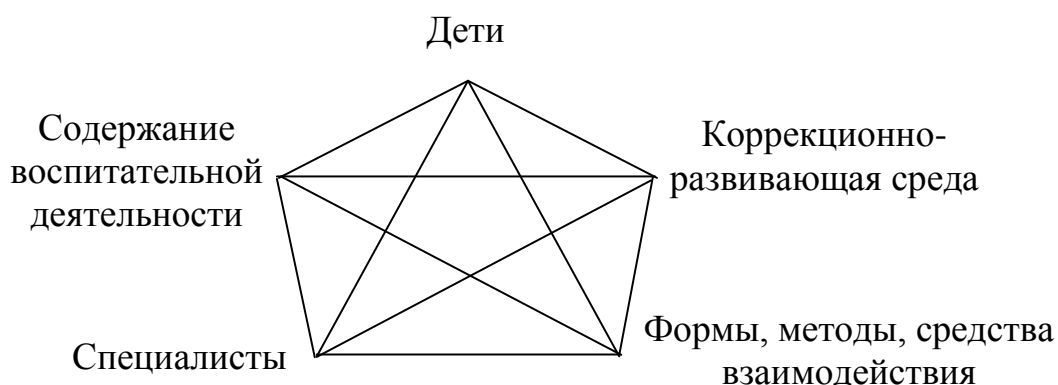


Рис. 1. Модель социально-педагогической реабилитации детей с ОВЗ в системе ДОЛ

На этой модели представлено взаимодействие между двумя составляющими модели: это дети и специалисты (рис. 2). Взаимодействие осуществляется через формы, методы, средства и содержание воспитательной деятельности. И, конечно, происходит это всё в коррекционно-развивающей среде.

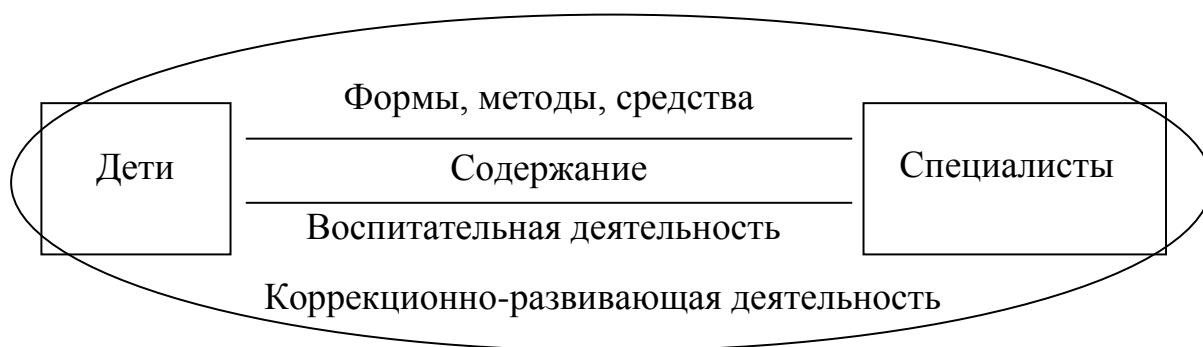


Рис. 2. Коррекционно-развивающая деятельность специалистов в системе ДОЛ

При включении детей с ОВЗ в отряды к их здоровым ровесникам педагогам (вожатым и воспитателям) следует помнить об усилении отрицательных переживаний и установок детей с аномальным развитием, а также о возможных *психологических барьерах* в эмоциональном состоянии обеих групп детей, а именно:

1. Взаимное непонимание партнеров по общению (смысловой барьер).
2. Барьер стыда (проявляется как чувство неловкости за себя).
3. Барьер страха.
4. Барьер страдания (может возникнуть в случае разлучения ребёнка с матерью и семьей).
5. Барьер вины (возникает, когда ребенка постоянно обвиняют в чём-то или же взрослые не высказывают привычных одобрений)

6. Барьер превосходства (проявляется в том, что отдельные сверстники или взрослые неуважительно, с чувством превосходства относятся к детям, имеющим дефекты развития) [3, с. 310].

Психологической безопасности детей необходимо уделять повышенное внимание. Среда загородного лагеря должна быть свободна от проявлений психологического насилия во взаимодействии, должна способствовать удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении [4, с. 220]. Способствуют формированию ощущения безопасности у ребёнка не только педагоги, но ещё и важная составляющая микросреда любого лагеря – отряд. В зависимости от специфики комплектации работа смешанных отрядов может осуществляться в разных вариантах:

I. По возрасту:

- отряд может быть разновозрастным (вариант апробирован и вполне успешно реализован в ДОЛ «Парус Детства» на базе Санаторно-лесной школы №7, г. Истра), и именно при таком варианте формирования отряда можно взрастить заботу старших детей о младших, взаимовыручку, уважительное отношение друг к другу;

- отряд может быть одновозрастным;

II. По психологическому портрету детей:

- отряд, где дети схожего мировосприятия (им достаточно легко найти «точки соприкосновения» и понять друг друга);

- отряд, где дети разного мироощущения и разного стиля поведения (они гармонично дополняют друг друга, являются друг для друга своеобразным «открытием» о многообразности мира, при верном подходе служат друг для друга примером для подражания);

III. По категории дефекта:

- отряд может состоять из детей с категорией одного специфического дефекта;

- отряд может состоять из детей с категорией разных специфических дефектов;

- отряд может состоять из детей с полиморфными нарушениями.

Безусловно, совместимость детей, благожелательная обстановка в отряде – всё это ложится на плечи вожатых, воспитателей, администрации лагеря. Если же нетрадиционные формы комплектования отрядов вовсе не показывают свою эффективность и даже наоборот, то в отдельном случае следует прибегнуть к традиционной, устоявшейся форме.

Точно так же, с учётом специфики заболеваний детей, с учётом смешанности отрядов должно быть разработано содержание воспитательной деятельности, т.е. воспитательные мероприятия должны вызывать интерес и быть полезны и для детей с особенностями в развитии, и для нормально развивающихся. Совместное творчество как ни что

другое помогает преодолеть барьеры, воздвигнутые недугом. Полезной в этом случае будет агротерапия, а в частности – посадка отрядного цветка, оккупационная терапия (терапия повседневными занятиями), фототерапия. Не лишним будут тренинги общения (игры и упражнения, направленные на повышение коммуникативной компетентности). Важным в условиях интегративного лагеря является метод сказкотерапии. Сказочный сюжет предлагает замещающий опыт, используя который каждый ребёнок может сделать верный выбор при решении соответствующей проблемы.

Несомненно, детский оздоровительный лагерь имеет огромный потенциал уникальных возможностей как средств социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в среду их здоровых сверстников, а также как средство всестороннего развития ребёнка с особенностями развития.

Библиографический список

1. Стенографический отчет о заседании Совета по делам инвалидов. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/3691> (дата обращения: 10.03.2015).
2. Безюлева Г.И., Шаламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М.: Вербум-М, 2003. 213 с.
3. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. 271 с.

РАЗДЕЛ 10. МЕТОДОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

УДК 372.8

СТАНОВЛЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

С.Б. Барашкина

Пензенский государственный университет, Россия

E-mail: estestvoznanie@bk.ru

Статья посвящена анализу процесса формирования регулятивных компетенций младших школьников. Выделены основные приемы становления основ саморегуляции. Определена структура данного процесса. Особое место отведено характеристике педагогических технологий, обеспечивающих продуктивность процесса.

Ключевые слова: саморегуляция, универсальные учебные действия, содержательные компоненты технологий, компоненты самоорганизации, исследование.

FORMATION OF SELF-REGULATION ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF THE WORLD

S.B. Barashkina

This article analyzes the process of formation of regulatory competences younger students. The basic techniques of formation of the foundations of self-regulation. The structure of the process. Special attention is paid characterization of pedagogical techniques that ensure the productivity of the process.

Key words: self-regulation, universal learning activities, substantial components technologies, components of self-study.

Овладение учащимися регулятивными универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться. Структура регулятивных УУД схожа со структурой тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент – управление временем – технология организации времени и повышение эффективности его использования. Включает в себя инструменты и методики планирования времени. Общими в стратегиях тайм-менеджмента и регулятивных УУД являются список задач (“to-do list”), постановка приоритетов и целей [1, с. 96]. Детей стоит учить управлять своим временем уже в школе. Педагогами разработаны многочисленные методические приемы, позволяющие обучать детей способности регулировать свою деятельность, остановимся на некоторых

из них: В.Д. Шадрикови, Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение, способствующие организации учащимися своей деятельности. Не менее интересен процесс формирования саморегуляции, предложенный Л.И. Боженковой. Структура данного процесса состоит в следующем: 1) постановка учебной цели (учебной задачи) в процессе освоения учебной информации, выбор уровня достижения цели (целеполагание); 2) выявление объективной учебной информации, необходимой для решения учебной задачи; 3) соотнесение выявленной учебной информации с собственными знаниями и умениями; принятие решения об использовании помощи; 4) определение последовательности исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий, составление плана деятельности и его реализация; 5) контроль выполнения УПД (промежуточный и итоговый); 6) оценивание результатов выполненной УПД; 7) самодиагностика и коррекция собственных учебных действий, направленных на достижение цели. По замыслу авторов образовательного стандарта «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники должны овладеть всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель, задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [2, с 134]. Для диагностики и формирования регулятивных универсальных учебных действий возможно использование следующих видов заданий: «преднамеренные ошибки»; поиск информации в предложенных источниках, задания на аналогии, ребенку предлагаются две картинки, найти закономерности и ответить на вопрос; диспут; взаимоконтроль; «ищу ошибки», КОНОП (контрольный опрос на определенную проблему). Учебный предмет «Окружающий мир» предоставляет учащимся большие возможности для формирования регулятивных универсальных учебных действий. Так в содержательном компоненте учебника достаточное количество тем, направленных на формирование данного учебного действия: «Режим дня», «Гигиена органов зрения, слуха», «Правила поведения в природе», «Правила сохранения здоровья», «Первая помощь при ушибах» и многие другие. В структурном компоненте урока педагог должен учитывать требования государственного стандарта по формированию регулятивных универсальных учебных действий, и на наш взгляд именно в курсе «Окружающий мир» они могут быть реализованы в большей степени. Изучая этот предмет, учащиеся знакомятся с методами познания и планом

проведения окружающего мира (наблюдение, эксперимент, измерение, моделирование, классификация и др.). Изучение предмета способствует формированию основополагающих регулятивных универсальных учебных действий: осознавать границы собственных знаний и умений о природе, человеке и обществе, понимать перспективы дальнейшей учебной работы, определять цели и задачи усвоения новых знаний, оценивать правильность выполнения своих действий, вносить необходимые коррективы, подводить итоги своей познавательной, учебной, практической деятельности. Особое внимание уделяется развитию способности к постановке (принятию) учеником учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые определяются перед изучением раздела, темы, чтением смыслового блока текста, выполнением заданий, перед проверкой знаний и умений в рабочей и тестовой тетради. Планирование учебных (исследовательских) действий ученик осваивает, наблюдая природные и социальные объекты, готовя о них сообщения, выполняя опыты в классе или в домашних условиях, участвуя в проектной работе. В настоящее время в курсе «Окружающий мир» разработано достаточное количество педагогических технологий формирования регулятивных умений учащихся. К числу данных технологий можно отнести следующие: «Экспромт-исследование», «Мини-исследование», «Макси-исследование» или «Исследование-импровизация» и многие другие. В ходе проведения «экспромт-исследования» у учащихся, во-первых, развиваются и формируются познавательные и коммуникативные учебные умения. Во-вторых – происходит формирование соответствующих компонентов регуляторного процесса. Важным является тот факт, что исследования этого вида выполняют все ученики, с учётом уровня обученности, а значит, формируется мотивационно-ценностный компонент самоорганизации в учебной деятельности каждого учащегося. А.А. Вахрушев в учебниках «Окружающий мир», часто использует задания, выполнение которых требует применения данной технологии, например: «Из цирка перевозили змей, как изменится температура тела животных, если атмосферная температура будет составлять: 5 градусов, 10 градусов, 0 градусов?» Чтобы ответить на данный вопрос, ученику требуется разработка плана действий, безусловно у каждого обучающегося, в зависимости, от имеющихся представлений о животном план будет свой. Авторами программ курса «Окружающий мир» разработаны разные виды исследовательских технологий, среди них: «Мини-исследование». Учащимся предлагаются учебные задания на «знание», «понимание», «умение» и «диагностику», последовательное выполнение которых позволяет школьникам не только освоить предметно-содержательный блок, но и овладеть информационно-интеллектуальными умениями метапредметного характера. В ходе работы над «Мини-исследованием» у учащихся формируются самостоятельные навыки поиска и обработки информации; анализа и обобщения найденного

материала; навыки создания презентации к выступлению; навыки практического применения «новых» знаний. Главное – формируется устойчивый интерес к изучаемому предмету, желание узнать больше из других источников, и как следствие – устойчивая мотивация к успешному обучению. Авторами учебника «Окружающий мир» Е.В. Чудиновой, Е.Н. Букваревой разработаны задания, выполнение которых требует данных правил. Приведем пример: «Учащимся предлагается рисунок с изображением зайцев белого и серого. Требуется объяснить условия перехода одного признака животного в другой, установить последовательность факторов, влияющих на данный процесс». «Самостоятельное исследование» (макси): практико-ориентированное задание определенного уровня. Исследования этого вида ученики могут выполнять только по желанию. При этом на этапе планирования учитывается самостоятельное определение учащимися объема, уровня, источников информации и создание собственного варианта решения; импровизационный этап, предусматривает выбор информационного материала изученной темы и формы выполнения; информативный, где информационный материал и форма выполнения предлагаются учителем. При этом формируется объективное восприятие мира, самоанализ, самооценка, социальное поведение, понимание «Я» в окружающем мире. Для формирования универсальных учебных действий при данном виде исследования можно использовать различные методы, формы и средства обучения, в частности, продуктивно использовать возможности, которые представляет использование в процессе обучения метода проектов. Под методом проектов будем понимать совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта [3, с. 167]. Использование метода проектов предполагает кардинальное изменение роли учителя. Выполнение проекта осуществляется по определенному, достаточно сложному алгоритму. Роль учителя при выполнении проектов изменяется в зависимости от этапа работы над проектом. Но на всех этапах педагог не просто передает знания, а наблюдает, мотивирует, координирует деятельность школьника, по необходимости – консультирует, фасилитирует. Важным в деятельности детей при работе над проектом является: выработка плана действий, распределение обязанностей между участниками проекта, планирование последовательности действий при работе над проектом, определение способов представления результатов, выбор и обоснование своих критериев успеха проектной деятельности. Одна из проблем формирования регулятивных универсальных учебных действий связана с выявлением уровня качества их сформированности у учащихся. В этом аспекте актуальным является вопрос о критериях сформированности.

Критериями сформированности у учащегося регуляции своей деятельности может стать способность:

- выбирать средства для организации своего действия;
- запоминать и удерживать правило, инструкцию во времени;
- планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу, правилу, с использованием норм;
- предвосхищать промежуточные и конечные результаты своих действий, а также возможные ошибки;
- начинать и заканчивать действие в нужный момент;
- тормозить ненужные реакции.

Приведем примеры заданий – упражнений для формирования регулятивных УУД. **Целеполагание** – упражнение «Мой портфель». На доске рисуем большой портфель. На столе раскладываем в форме ромашки листочки с заданиями. Ученики по очереди вытягивают листочки с заданиями, выполняют их, затем помещают листок в нарисованный «портфель». После выполнения всех заданий учитель обращает внимание детей на то, что в «портфеле» осталось свободное место и просит их подумать, что еще они хотели бы научиться делать, какие темы пройти.

Планировщики. Ежедневное планирование необходимо для повышения производительности и эффективного управления временем. Планировать необходимо на бумаге. В начале урока можно подготовить список задач на весь урок. Выполненную задачу из списка следует вычеркивать или отмечать специальным значком. Это даст ощущение удовлетворенности своей работой, прибавит энтузиазма и энергии.

Для успешного существования в современном обществе человек должен обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации.

Библиографический список

1. Архангельский Г., Лукашенко М., Телегина Т., Бехтеров С. Тайм-менеджмент. Полный курс. М.: «Альпина Паблишер», 2012. 312 с.
2. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. О.Б. Логиновой. М.: Просвещение. 2010. 120 с.
3. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров Е.А. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

УДК 316.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. Бессчетнова

*Балашовский институт Саратовского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского, Россия*

E-mail: besschet2703@mail.ru

В статье рассматриваются методические основы развития эколого-образовательной среды в контексте безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: экологическая безопасность, экологическое образование, безопасность жизнедеятельности, экологическая культура, устойчивое развитие.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF LIFE

O.V. Besschetnova

This article discusses the methodological basis for the development of ecological and educational environment in the context of safety.

Key words: ecological safety, environmental education, life safety, environmental culture, sustainable development.

Как результат обеспокоенности общества за сохранение жизни и здоровья людей, в образовательных программах существует дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» или «Безопасность жизнедеятельности» (ОБЖ, БЖД). Данная учебная дисциплина испытывает необходимость в особом методическом оснащении, которое должно соответствовать динамическим изменениям в социальной сфере. Для системной разработки методических основ, раскрывающих содержание дисциплины, необходимы общетеоретические основания [1]. Экологическая безопасность является одной из составляющих безопасности жизнедеятельности.

Содержание дисциплины безопасности жизнедеятельности включает знания теоретических основ безопасности жизнедеятельности в системе «человек – среда обитания»; правовые, нормативно-технические и организационные основы безопасности жизнедеятельности; основы физиологии и рациональные условия деятельности, анатомо-физиологические последствия воздействия на человека травмирующих, вредных и поражающих факторов, их идентификацию; средства и методы повышения безопасности экологичности технических систем и

технологических процессов; методы исследования устойчивости функционирования производственных объектов и технических систем в чрезвычайных ситуациях; методы прогнозирования чрезвычайных ситуаций и разработки моделей их последствий. Учителям ОБЖ необходимо научить своих учеников жить, работать и уметь защищаться в условиях реально действующих негативных факторов в техносфере [2].

Для начальной школы (1–4 классы) существует Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни (в соответствии с приказом Минобрнауки № 2357 от 22.09.2011). Стандарт основной школы (5–9 классы) предусматривает Программу социализации и воспитания, одним из направлений которой является формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни. В развитии идеи начальной и основной школ по интеграции экологического образования с образованием в области здоровья и безопасности человека в проекте государственного стандарта старшей ступени школы (10–11 классы) предусматривается введение интегрированного курса «Экология и безопасность жизнедеятельности» [3].

В 11 классе школьного обучения благодаря интегрированному курсу «Экология и безопасность жизнедеятельности» предполагается достижение предусмотренных стандартом интегрированных результатов: экологически целесообразный здоровый образ жизни, новое наполнение понятия здоровье, экологическая культура. Таким образом, понятие безопасности жизнедеятельности человека системно дополняется безопасностью на биосферном и национальном уровнях. Вопросы безопасности жизнедеятельности, экологии и здоровья органично входят в трудовую ориентацию школьников, предпрофильную и профильную подготовку специалистов. Появляются новые результаты интегрированного курса: учебная и экологическая культура деятельности личности, обеспечивающая ему безопасность в окружающей среде. Данный курс предполагает модульную структуру, направленную на достижение новых результатов: «Экология экстремальных ситуаций», «Здоровый и безопасный образ жизни», «Безопасность и экология труда» (в том числе роль будущей профессии в решении проблем экологии, безопасности, здоровья), «Служение Отечеству» (в широком гражданском контексте, включая самоопределение в базовых национальных ценностях России, социальное партнерство для устойчивого развития и др.), «Психология человека в условиях опасности», «Безопасность развития современной цивилизации» [3].

Такое внимание государственных стандартов к вопросам экологического образования и образования в области безопасности жизнедеятельности закономерно. В обществе XXI века такое образование формирует ценностно-смысловой стержень общекультурного развития и

гражданского воспитания подрастающего поколения. Практические действия по созданию такого уровня нормативных образовательных документов осуществляются в соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 889 (2008 г.) и его поручением Правительству Российской Федерации на заседании Госсовета по экологии от 25 мая 2010 г. о включении в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования основ экологических знаний. Данный курс предполагает иметь гуманитарно-естественно-научный характер и социально-проблемную направленность. Он должен стать важным этапом формирования современной экологической картины мира у молодых людей, культуры их экологической безопасности и здоровья в условиях трудовой деятельности и повседневной жизни.

Вектором для развития общества в направлении экологической безопасности являются идеи образования в направлении устойчивого развития. Реализация таких идей в содержании образования должна предусматривать интеграцию экологических, экономических и социально-гуманитарных образовательных дисциплин, достижение существенно нового образовательного продукта в виде ноосферного интеллекта, эконаправленного сознания и экологической культуры в целях устойчивого развития нынешнего и будущего поколений. Ключевые понятия образования для устойчивого развития имеют общекультурный, междисциплинарный характер (например, экологический императив, экологическое качество жизни человека, качество окружающей среды и др.) и требуют для своего освоения интеграции содержания большого количества образовательных дисциплин вокруг экологических ценностей [3].

Вопрос о роли и месте дисциплин по безопасности жизнедеятельности в экологическом образовании определяется наличием существенной области сопряжения экологии и науки о безопасности. Так, курс ОБЖ в школьной программе предполагает рассмотрение вопросов экологической безопасности. Раздел образовательной программы «Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях» предполагает рассмотрение опасных ситуаций, которые могут возникать в природной, техногенной и социальной средах, правил и норм поведения в окружающей среде, причин возникновения чрезвычайных ситуаций и способов поведения и выживания в условиях таких ситуаций. Ключевыми идеями, которые могут служить для объединения вопросов экологии и безопасности жизнедеятельности, являются идеи ценности жизни и безопасности человека, ценности здоровья человека и окружающей его среды, качества жизни человека в окружающей среде [5]. Значимость дисциплин безопасности жизнедеятельности в экологическом образовании школьников обусловлена:

- системным характером и его практической направленностью;

- включением задач и вопросов, направленных на обеспечение экологической безопасности;

возможностью использования различных форм организации внеурочной и внеклассной деятельности с учащимися;

- возможностью реализации интеграционных подходов к организации экологически направленной деятельности в образовательном учреждении.

Согласно Концепции общего экологического образования [4], в контексте экологии и безопасности жизнедеятельности программа каждого образовательного учреждения должна включать:

1) цель, задачи и результаты деятельности, направленных на формирование основ экологической культуры, сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся;

2) направления деятельности по сохранению здоровья, обеспечению безопасности и формированию экологической культуры обучающихся в соответствии со спецификой образовательного учреждения и запросами участников образовательного процесса;

3) модели организации работы, виды деятельности и формы занятий по формированию экологически целесообразного, здорового и безопасного поведения и уклада жизни;

4) критерии и показатели эффективности деятельности в части формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся;

5) методику и инструментарий мониторинга достижения планируемых результатов по формированию экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Программа развития экологической культуры и безопасности жизнедеятельности должна реализовываться также и через внеурочную деятельность. Внеурочная деятельность может быть организована по таким направлениям развития, как спорт, духовно-нравственное воспитание, социальное, интеллектуальное, общекультурное развитие, может включать проведение экскурсий, кружков, секций, «круглых столов», конференций, дискуссий, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований, общественно полезных практик.

Формирование экологической культуры и безопасности жизнедеятельности должно осуществляться с применением деятельностного и культурно-исторического методов, принимая во внимание природно-территориальные и социокультурные особенности регионов. Программы развития экологической культуры и безопасности жизнедеятельности должны строиться в соответствии с другими направлениями и дисциплинами основной образовательной программы. При этом цели, задачи и результаты деятельности, направленной на формирование экологической культуры безопасного образа жизни должны быть представлены в виде ключевых задач.

Критерии и показатели эффективности деятельности образовательных учреждений в направлении развития экологической культуры и безопасности жизнедеятельности должны соответствовать Концепции общего экологического образования для устойчивого развития [4]. Данная концепция определяет следующие результаты экологического образования в контексте безопасности жизнедеятельности:

- Личностные результаты экологического образования: самоопределение в экологической этике; идентификация себя как гражданина планеты, представителя мира природы; нравственно-этическое оценивание последствий своих действий в социоприродной среде.

- Предметные результаты: представления о закономерностях связей и отношений в системе «человек – общество – природа»; умения раскрывать содержание экологической культуры, экологической безопасности, экологического риска, принципа предосторожности; формулировать экологические проблемы, анализировать их причины и последствия; выявлять экологические факторы и анализировать их, оценивать экологический риск; принимать решение о направлении действий в соответствии с экологическими, нравственными и правовыми нормами и принципом предосторожности; знать основы экологического права, нормативные предписания и запреты экологической направленности, факты последствий экологических правонарушений; знать правила экологически безопасного поведения в окружающей среде; осуществлять действия по организации экологически ориентированной деятельности с учетом принципа предосторожности; осуществлять профессиональную ориентацию и выбор трудовой деятельности с учетом проблем экологии и безопасности.

- Метапредметные результаты: прогнозирование и оценка экологических последствий жизнедеятельности для окружающей среды, здоровья и безопасности человека, устойчивого развития окружающей среды и общества; проектирование, организация и управление деятельностью в окружающей среде с учетом принципа превентивности для опережающего предупреждения отрицательных последствий, снижения вероятных экологических рисков; позиционирование личности как потребителя, эксперта, консультанта, специалиста, гражданина с учетом ресурсосберегающего отношения, формирования экологического качества окружающей среды, здоровья и безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, создание экологообразовательной среды в учебных учреждениях должно включать:

- формирование элементов экологообразовательной среды;
- определение параметров оценки эффективности экологообразовательной среды.

Библиографический список

1. Богословский В.И. Методологические аспекты формирования экологического сознания учащихся как психолого-педагогическая проблема безопасности жизнедеятельности // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. №83. С. 69-77.
2. Долгополов И.В. Особенности развития практического мышления будущего учителя ОБЖ // Техносфера, безопасность жизнедеятельности, образование: Межвуз. сб. ст. Междунар. заочная науч.-практ. конф. Тула, 17 апр. 2013 г. / Отв. ред. Р.Г. Рябов. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2013. С. 12-19.
3. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Вопросы современной науки и практики. Специальный выпуск / Университет им. В.И. Вернадского. 2012. №39. С. 55-59.
4. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) / Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения» совместно с членами Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, одобрен Президиумом РАО 29.09.2010 г. // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. №2. С. 4-15.
5. Костецкая Г.А. Курс «Основы безопасности жизнедеятельности» в экологическом образовании школьников: возможности, проблемы и пути решения // Астраханский вестник экологического образования. 2014. Вып. №2 (28). С. 97-102.

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕГУЛЯТИВЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.В. Кошкина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: kafpndo@mail.ru

В статье рассматриваются современные концепции и модели личностно ориентированного образования. Проводится анализ различных подходов к определению понятия «самоорганизация», анализируются условия самоорганизации личности как качественной характеристики личности в личностно ориентированном образовании.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, субъекты образования, субъективный опыт, процесс самоорганизации, самоорганизация личности.

METHODOLOGICAL REGULATORS OF SELF-ORGANIZATION OF ACTORS IN PERSONALITY ORIENTED EDUCATION

I.V. Koshkina

This article discusses current concepts and models of personality-oriented education. The analysis of different approaches to the definition of "self-organization", analyzes the conditions of self-organization of personality as the qualitative characteristics of personality in personality oriented education.

Key words: learner-centered education, subjects education, subjective experience, the process of self-organization, self-organization of personality.

В профессиональном образовании на современном этапе развития происходят коренные преобразования, одним из направлений в которых является переход от адаптационной модели подготовки к профессиональной деятельности к модели, которая ориентирована на подготовку выпускников, способных самостоятельно планировать, организовывать свою деятельность, принимать нестандартные решения, контролировать свои действия и нести ответственность за результат своей деятельности. Сегодня школе нужны педагоги, которые обладают широким спектром профессиональных действий, способные к проектированию своей профессиональной карьеры, с выраженными индивидуальными способностями, способные быстро реагировать на происходящие изменения. Решить задачу подготовки педагогов с названными качествами можно только в личностно-ориентированном образовании, так как только личностно-ориентированное образование создает условия готовности к самоорганизации личности в образовательном пространстве.

Методология современной педагогики, как известно, содержит как конкретные принципы и методы познания педагогической действительности, так и некоторую систему регулятивных принципов и положений. Регулятивная составляющая требует глубоко анализа понятий «личностно ориентированное образование» и «самоорганизация личности». Остановимся подробно на сущности этих понятий.

Личностно ориентированное образование возникает как новая парадигма образования в 90-е годы прошлого века и базируется на идеях, которые развивали Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, Д.В. Эльконин, на основе гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса.

В настоящее время достаточно глубокое научное обоснование имеют:

1. психолого-дидактическая концепция личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская);
2. дидактическая модель личностно ориентированного образования (В.В. Сериков);

3. проективная модель личностно ориентированного обучения (Н.И. Алексеев);
4. культурологическая концепция личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская).

В концепции личностно ориентированного обучения И.Я. Якиманская рассматривает сущность процессов обучения и учения. Учение автором понимается как деятельность отдельного субъекта, которая значима для него и основана на его личном опыте, который приобретает самостоятельно. Значение обучения состоит в том, чтобы создать условия для развития познавательных возможностей на основе определения особенностей субъектного опыта обучающегося.

Личностная ориентация образования, по мнению В.В. Серикова, требует поиска новых оснований для проектирования учебного процесса, которые не сводятся лишь к заранее установленной модели личности. Не отказываясь от социальной детерминации цели обучения, важно обеспечить в его процессе полноценное – свободное и творческое проживание детства и юности как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения человека. Таким образом, ведущей идеей этой концепции, является мысль о том, что в процессе обучения необходимо в процессе обучения развивать способность быть личностью, т. е. создавать условия для проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Образование, ориентированное на развитие личностных особенностей создает ситуацию востребованности личности, что составляет гуманистическую сущность педагогической деятельности. В данной концепции особое внимание уделено созданию личностно ориентированной среды, которая создается учителем с помощью личностно-ориентированной ситуации. Технологические составляющие такой ситуации: жизненный контекст, межсубъектное общение и игровое взаимодействие.

Сущность личностно ориентированного обучения в концепции Н.А. Алексеева в «создании себя». По мнению автора, для того, чтобы создать уникальную, самобытную личность, учителю необходимо быть неповторимой личностью, уметь проектировать личностно ориентированное обучение на основе знания особенностей психического развития обучающихся.

В культурологической концепции личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской в качестве глобальной цели образования выступает личность с присущими ей субъектными свойствами: гуманностью, духовностью, свободой, жизнотворчеством. Основными характеристиками культурологического подхода являются: отношение к образованию как культурному процессу, основными компонентами которого являются личностные смыслы и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного самоопределения, отношение к педагогу

как посреднику между обучающимися и культурой, способному оказывать поддержку в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей, отношении к обучающемуся как субъекту, способному к культурному саморазвитию.

Итак, несмотря на то, что выделенные концепции имеют свои методологические основы, специфические особенности и технологические приемы реализации, в целом можно говорить о личностноориентированном образовании как о концепции, основанной на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучающегося, а основными его признаками будут являться:

- педагог и обучающийся – полноправные субъекты образовательного процесса;
- цель образования – самореализация субъектов образования;
- образовательное пространство (использование субъективного опыта, создание условий для активности, самоактуализации, саморегуляции, самооценивания);
- сотрудничество с педагогами другими обучающимися.

Концепции самоорганизации появились намного раньше, чем концепции личностно ориентированного образования. Начиная с 50-х годов 20 века, вопросы самоорганизации развиваются в кибернетике, физиологии, социологии и дают возможность представить мир, в котором разнообразие и развитие обусловлены процессами самоорганизации его отдельных систем. И только в начале 20 века проблемы самоорганизации привлекли внимание педагогов. В педагогических исследованиях отмечается, что включение образования в самоорганизующиеся процессы позволяет получить представление о путях формирования личности, способной жить в изменяющихся условиях социума. Актуальность изучения процесса самоорганизации в педагогике связана с заказом общества на личность, способную быстро адаптироваться к изменениям в социальной реальности.

Исследования Е.И. Исаева, А.Г. Ковалева, О.А. Козловой, В.И. Слободчикова, П.И. Третьякова, Е.А. Ямбурга доказывают, что при изучении педагогических явлений и систем возможно применение принципов синергетики. Педагогические системы могут быть самоорганизующимися если:

- они открыты;
- участники стремятся к самосовершенствованию;
- динамичны;
- прогностичны.

Личность можно рассматривать как самоорганизующуюся систему, если она обладает признаками: открытость, хаотичность и неравновесность развития, нелинейность мышления, свобода выбора, интегративность,

целенаправленность в развитии, способность накапливать и использовать собственный опыт. Самоорганизацию можно рассматривать как качество личности, заложенное природой, и как процесс, который можно и нужно развивать и формировать.

Таким образом, «самоорганизация – это природное качество личности, которое проявляется в естественном стремлении личности к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению своего внутреннего потенциала» [1, с. 59].

Самоорганизация может быть рассмотрена и как процесс «упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на организацию и управление самой себя. Самоорганизация проявляется в познавательной активности личности, в творческом отношении к любому виду деятельности, ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности, в стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе, и ориентации личности на САМО (развитие, образование, воспитание, управление, познание)» [1, с 60].

Анализ условий развития личности в личностно ориентированном образовании позволил наопределить систему условий для формирования самоорганизации как качественной характеристики личности:

- открытая образовательная система;
- реализация принципа свободы выбора;
- сотрудничество и диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Открытая образовательная система предполагает использование телекоммуникационных и информационных технологий, представляет возможность обучающемуся иметь собственную модель обучения, иметь индивидуальную программу обучения (индивидуальный образовательный маршрут). Открытая образовательная система создает возможности для организации ситуативного обучения, в котором обучающиеся решают проблемные ситуации на основе субъективного опыта.

Принцип свободы выбора представляет возможность выбора обучающимися содержания образования, форм, методов и приемов познавательной деятельности на основе собственных потребностей.

Сотрудничество и диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса предполагает совместное «проживание» познавательного процесса, обучающийся совместно с педагогом «открывает» научные истины, самостоятельно определяет способы работы с учебной информацией.

Обобщая анализ концепций личностно ориентированного образования и самоорганизации субъектов образовательного процесса, необходимо отметить, что они дают возможность переосмыслить процесс подготовки педагога в процессе модернизации системы высшего образования, когда необходимо сместить акценты с методической составляющей, сущность

которой овладение системой конкретных приемов преподавания учебного предмета, к психолого-педагогической составляющей как основы формирования нового педагогического мышления.

Библиографический список

1. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе. Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 159 с.
2. Профессиональная педагогика: Учебник. /Под ред. Батышева С.Я., Новикова А.М. Издание 3-е, перераб. М.: Асс. «Профессиональное образование», 2010. 456 с.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. Волгоград, 1994. 164 с.
4. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

УДК 796:374

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Кривошеева

*Балашовский институт Саратовского государственного университета
имени Н.Г. Чернышевского, Россия*

E-mail: elena.kriv.777@mail.ru

В статье рассматриваются методы и средства профилактики и коррекции близорукости у студентов во внеучебное время.

Ключевые слова: здоровье студентов, миопия, оздоровительный комплекс, профилактика и коррекция близорукости.

THE ROLE OF PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

E.A. Krivosheeva

The article considers the methods and means of prevention and correction of myopia in students outside the classroom.

Key words: health students, myopia, wellness, prevention and correction of myopia.

В Балашовском институте ФГБОУ ВПО «Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского» (БИ СГУ) большое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья студентов во внеучебной деятельности. Повышение уровня здоровья на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности

является главным вопросом при планировании воспитательной и социальной работы. Здесь большое внимание уделяется физкультурно-оздоровительным мероприятиям. Студенческий клуб БИ СГУ с целью увеличения двигательной активности проводят военно-патриотическую игру «Зарница», туристический слет, два раза в год «Дни здоровья». Внутривузовские турниры и спартакиады по различным видам спорта и спортивные вечера. В институте работают 10 спортивных секций: мини-футбол, мужской и женский волейбол, мужской и женский баскетбол, шашки, шахматы, спортивные танцы, сумо и самбо, плавание, аква-аэробика.

Многие студенты страдают миопией средней и высокой степени, что с каждым годом все больше студентов относятся к специальной медицинской группе. Поэтому *целью нашего исследования* явилась разработка оздоровительного комплекса, направленного на профилактику и коррекцию близорукости у студентов.

При составлении программы мы воспользовались методом улучшения зрения М. Корбетт. На наш взгляд, ее метод более реалистичен и безопасен.

Программа рассчитана на 25 дней ежедневных занятий и включает три раздела: фитотерапию, рациональное питание и упражнения для глаз. На большой перемене студенты выпивают отвар из смеси плодшиповника (1 часть), боярышника (1 часть), черноплодной рябины (0,5 части) или смородины (0,5 части). Отвар содержит витамин С и другие вещества, которые улучшают кровоснабжение глазного яблока, снимают напряжение, выводит шлаки из глазодвигательных мышц.

Меню студентов было обогащено продуктами, содержащими витамины А, группы В, С. Каждый день студенты употребляли салат из моркови со сметаной, темный хлеб и тефтелю с гречкой.

На первом занятии участников знакомят с причинами нарушения зрения, в частности с развитием близорукости, и показывают важность умения расслаблять глазодвигательные мышцы. Они учатся правильно выполнять большие и малые повороты, пальминг.

Повороты:

1. Стоя лицом к окну комнаты, ноги на ширине плеч. Повороты головы и плеч попеременно к правой и левой стене, перенося силу тяжести тела на одну ногу; пятку другой ноги при повороте приподнять. Дыхание глубокое. Окна должны «проноситься» мимо. Количество повторений для достижения нужной степени расслабления от 60 до 100 раз: выполнять каждое утро и вечером перед сном в течение 2-3 мин. Это упражнение помимо расслабления глаз способствует возбуждению вибрации глаз с частотой около 70 раз в 1 с, развивает гибкость позвоночника, нормализует функции внутренних органов, ликвидирует привычку пристально рассматривать объекты;

2. Поставить указательный палец руки (вариант: четыре пальца) перед носом. Повороты головы из стороны в сторону, смотря мимо пальца, а не на него. Повторять несколько раз в день по 20-30 раз, глубоко дыша. Для устранения головной или какой-либо другой боли упражнение выполнять в течение 10-20 мин, чередуя повороты с открытыми и закрытыми глазами, а затем сделать пальминг. Упражнение прекрасно снимает напряжение мышц всего тела.

Пальминг

Сидя, закрыть ладонями глаза так, чтобы основания мизинцев скрестились на переносице, а впадины ладоней расположились над орбитами глаз. Во время пальминга глаза закрыты, локти на коленях (можно подложить подушку) или на столе, кисти расслаблены, шея на одной прямой с позвоночником. Делать пальминг в течение 1-2 мин утром и вечером, а также в ходе выполнения комплекса упражнений для глаз.

Упражнение дает отдых глазам, расслабляет их мышцы и одновременно активизирует нервные клетки глаз. При этом происходит расслабление и тех напряженных мышц, что оттягивают глаза в ту или иную сторону, нарушая их соосность.

На втором занятии участники разучивают упражнения на развитие глазодвигательных мышц. Выполняют движения глазами вверх-вниз, влево-вправо, по диагонали, рисуя бабочку, восьмерку горизонтальную и вертикальную, по кругу (3-4 раза каждое упражнение, завершая частым морганием).

На третьем занятии участники выполняют предыдущие упражнения и разучивают соляризацию.

Соляризация:

1. Стоя на краю густой тени одной ногой на солнце, другой в тени, закрыть глаза и, сделав глубокий вдох, поворачивать голову из стороны в сторону так, чтобы закрытые глаза попеременно находились то в тени, то на солнце. Голова должна быть высоко поднята. Повторять повороты до тех пор, пока глаза не перестанут реагировать на солнце;

2. Стоя лицом к яркому солнечному свету с закрытыми глазами. Повороты головы и корпуса вправо – влево, отрывая пятки. Во время поворотов выполнять аутотренинг, повторяя про себя фразу: «Солнце проходит мимо меня влево, вправо»;

3. Стоя лицом к солнцу, один глаз закрыть ладонью. Повороты, скользя взглядом не прикрытого ладонью глаза по земле у своих ног, глаз непрерывно моргает. Такие же повороты, смотря прямо на солнце; повторить упражнение с другим глазом, закрыв оба глаза;

4. Отойти в тень и проделать пальминг в 2 раза дольше по времени, чем длилась соляризация.

Укрепление нервов сетчатки солнечным светом позволит им хорошо работать как при слабом, так и при сильном освещении. Хорошо

соляризированные глаза блестят и сияют. Кроме того, солнечный свет дает приятное чувство физического комфорта и психического расслабления.

На четвертом занятии участники разучивают дополнительные упражнения для лечения близорукости.

Воспоминание и мысленное представление приятных и радостных событий. То же во время пальминга. Этот прием также приносит расслабление.

Перед их выполнением нужно взять ватман длиной 30-100 см и несколько старых журналов. Вырезать из них слова или фразы с различным размером шрифта и наклеить их по порядку на ватман таким образом, чтобы вверху высота букв была максимальная, а внизу – минимальная. Расстояние между строками 2,5 см. Повесить таблицу на хорошо освещенном месте на расстоянии 180-185 см. После этого на карточке ручного формата (12,5×7,5 см) скопировать все наклеенные на ватман строки.

Подставить глаза солнцу во время выполнения больших поворотов, затем сделать пальминг и приступить к выполнению упражнений.

Упражнение 1. Поднести карточку ручного формата так близко к глазам, чтобы можно было видеть буквы. Прочитать на таком близком расстоянии верхнюю строку, потом прочитать ее на расстоянии вытянутой руки, чередовать чтение на близком и далеком расстоянии (2-3 раза). Затем быстро посмотреть на верхнее слово на дальнем листе бумаги. Оно должно стать четче. Закрывать глаза и сделать поворот, глубоко дыша. Затем повторить то же самое, читая вторые строки таблиц; закрыть глаза и «написать носом» (водя носом перед собой) то, что вы видели. Вновь взглянуть на ту же строку вдали – она должна быть видна лучше.

Продолжать тренировку до тех пор, пока это возможно без каких-либо дискомфортных ощущений; дышать глубоко. На следующем занятии с этой же дистанции вы сможете подвинуться немного дальше вниз по строкам шрифта. Наступит день, когда с этой же дистанции вы их увидите все. Тогда необходимо отодвинуть стул на 60-70 см назад и продолжить занятия. Не двигайтесь слишком быстро, это может вызвать напряжение глаз: смотреть на шрифт надо без усилий.

В случае различной остроты зрения правого и левого глаза закрыть более сильный глаз повязкой или пластырем и с помощью упражнения выравнивать остроту зрения, тренируя с использованием таблицы-карточки более слабый глаз.

Упражнение 2. Взять лист ватмана длиной 50-60 см и нарисовать на нем черной тушью следующие буквы: релаксация нормализует ваше зрение. Верхняя строка должна быть высотой 7,5; следующая строка высотой 5 см; третья строка-4,4 см; четвертая-3,7 см; пятая-2,5 см; шестая-2,2 см; седьмая -1,7 см; восьмая-1,2 см; девятая-0,9 см; десятая-0,6 см; высота буквы «Т»-0,6 см. Повесить лист на хорошо освещаемую стену.

Стоя близко к таблице, прочитайте слова сверху вниз: «Релаксация нормализует ваше зрение». Затем сделайте соляризацию (подставив глаза солнцу или другому источнику света), пальминг и повороты. Сядьте напротив этих букв на таком расстоянии, с которого верхняя строка видна четко.

Вновь закройте глаза и, уже зная, какие слова на первой строке, мысленно вычислите, какие буквы должны быть на второй строке. «Напишите их носом», на вдохе откройте глаза и проскользните взглядом под ними. Строка выявится четче. Если буквы не станут четче, то закройте глаза и указательным пальцем напишите их на своей ладони. Затем на вдохе вновь посмотрите на буквы.

Если и это окажется безуспешным, то поднесите стул немного ближе, чтобы цели можно было достичь легким, а не напряженным зрением.

Не забывайте при переходе от одной строки к другой закрывать глаза и поворачивать голову из стороны в сторону. Сохраняйте эти короткие повороты и при взгляде на таблицу.

Продолжайте спускаться вниз по таблице, вспоминая каждую строку, прежде чем бросить взгляд на таблицу. Если это сделать без напряжения, то на одном занятии можно одолеть половину строк на этом листе. Проходите по 4-5 строк за каждое занятие и постарайтесь превзойти свои достижения на следующем.

Упражнение 3 («меткий стрелок»). Расположите таблицу со словами «Релаксация нормализует ваше зрение» на хорошо освещенном месте, прочитайте ее, сделайте соляризацию, пальминг и повороты.

Держа один конец линейки длиной 90 см за кромку близко к носу, направьте другой ее конец на верхнюю строку букв. Моргните быстро, глядя на ближний конец линейки (это положение «Приготовиться»). Скользьте взглядом и вниманием к дальнему концу линейки, моргая при этом все время (это положение «Целься!»). Затем нужно рывком преодолеть расстояние до буквы «Р» (это «Огонь!»). Закройте глаза и, не забывая о дыхании, сделайте повороты. Повторите упражнение до буквы «Н». Снова отдохните и повторите «стрельбу» до буквы «В». Это упражнение направлено на тренинг фокусировки, подвижности и центрирования. Поупражняйтесь таким образом на нескольких строках. Лучших результатов можно добиться, если при переходе от одной строки к другой делать пальминг. После того как вы достигнете пределов своих возможностей, сделайте хорошую соляризацию и пальминг. При выполнении всех упражнений применяйте метод поиска, а не рассматривания, т.е. не фиксируйте взгляд. Если вы забыли буквы, то подойдите поближе к таблице и восстановите их в своей памяти.

Упражнение 4. Скопируйте 8 верхних строк проверочной таблицы на обычный лист бумаги. По верхнему краю таблицы проведите 2 черные линии, у каждого конца которых поставьте по черной точке. Путем

медленных легких поворотов головы водите носом от одной точки, скользя взглядом по этим линиям, до другой точки взад-вперед до тех пор, пока эти линии не покажутся скользящими в сторону, противоположную направлению перемещения взгляда. Повторите это упражнение на нижней части таблицы. Затем закройте глаза и делайте повороты головой, вспоминая черные линии. Откройте глаза и скользите взглядом по белому пространству между двумя линиями – сначала в верхней части таблицы, затем в нижней. Это упражнение поможет увидеть шрифт более четко как на близком расстоянии, так и в отдалении.

Упражнение 5 (для близоруких и дальнозорких). Цель упражнения – централизовать зрение. Повесьте таблицу с надписью «Релаксация нормализует ваше зрение» на хорошо освещенном месте. Отметьте про себя значение фразы «Релаксация нормализует ваше зрение». Прделайте упражнения на расслабление, соляризацию, пальминг.

Переведите взгляд с белого фона по одну сторону какой-нибудь буквы на такой же фон по другую ее сторону, скользя взглядом по букве взад-вперед до тех пор, пока зрение не «притрется» (до состояния оцепенения, онемения).

Теперь, зная какие там буквы, вы можете смотреть без усилия. Сядьте так близко к таблице, чтобы можно было видеть верхнюю строку букв РНВ не очень четко. Затем мягко закройте глаза и вспомните букву «Р». Направьте взгляд («следя за ним носом») на белую поверхность слева от буквы, затем вправо от нее и так взад-вперед в быстром темпе; сделав вдох, откройте глаза и проделайте то же самое. Повторите упражнение с буквой «Н», а затем с буквой «В». Когда вы быстро переносите свое внимание с одного края буквы на другой, буква кажется уходящей в противоположную сторону. Это называется раскачиванием, или челночным движением, оно хорошо развивает зрение. Поскольку смотрение на чистый фон не требует никаких усилий, буквы становятся более четко видимыми как для близоруких, так и для дальнозорких глаз. После того как вы «прочелночите» буквы на верхней строке, закройте глаза и «напишите» эти три буквы носом.

Затем, сделав хороший вдох, прочитайте сверху вниз слово «Релаксация». Оно, возможно, будет более четким. Если это так, то быстро прочитайте слова «Нормализует» и «Ваше зрение».

Если они не будут ясно видны, то проимитируйте чтение их. Аналогичным образом прочитайте каждую строку поперек таблицы сверху вниз (пока удастся это делать с комфортом). После чтения каждой строки делайте пальминг. Во время пальминга вспомните как можно больше слов на каждую букву этой строки. После выполнения всего упражнения пожонглируйте мячами.

Упражнение 6 (для улучшения зрения студентов). Повесьте дома или в аудитории на хорошо освещаемую стену проверочную таблицу и

порекомендуйте студентам ежедневно читать столько строк в таблице, сколько они смогут сделать с легкостью. Не обращайте внимания на то, что кто-то подходит близко к таблице и запоминает буквы или слова. Знакомые объекты легче воспринимаются при ослабленном зрении, их легко разглядеть. А воспоминание также помогает зрению. Если интерес студента к таблице угаснет, стимулируйте его внимание новым набором слов.

На пятом занятии участникам даются дополнительные рекомендации:

Для тренировки глаз используйте спортивные игры: теннис, настольный теннис, кегли, гандбол, бадминтон. Во время игр старайтесь следить за мячом носом, а не только глазами. Регулярные занятия спортивными играми без очков дадут заметное улучшение зрения.

В кино садитесь на 2 или 3 ряду в центре зала и наблюдайте за своим прогрессом. Изображение вначале будет трудноразличимым, но если вы не будете забывать о моргании и будете путешествовать взглядом по всему экрану, глубоко дыша при этом, то вскоре детали изображения на экране будут более четкими. На первых порах очки надевайте в конце сеанса в случае крайней необходимости (например, усталости глаз), а затем по мере улучшения зрения постепенно отказывайтесь от них совсем. Кинофильм, просматриваемый правильно, столь же положителен для глаз, сколь и специальные упражнения.

Во время рассматривания объекта путешествуйте взглядом понемногу. Воспринимайте увиденное без усилия, часто закрывайте глаза для отдыха.

Не читайте лежа в постели перед самым сном. Внезапное прекращение чтения и засыпание приводит к напряженному состоянию глаз в течение всего сна.

Не забывайте менять очки на более слабые. Когда снимаете очки, не огорчайтесь своим «очковым» взглядом. По мере улучшения состояния глаз и развития зрения глазные яблоки вернутся на свое место в орбите, продвинутся вперед из глазниц. Солнце нормализует слезотечение и придает блеск белку глаз и их роговой оболочке, интенсифицирует окраску радужной оболочки. Хорошо соляризированные глаза прекрасны.

На последующих занятиях программа выполняется целиком.

Основная задача курса заключалась в том, чтобы научить студентов правильно выполнять упражнения, научить расслаблять глазодвигательные мышцы и сформировать мотивацию к самостоятельным занятиям на протяжении длительного времени. После месяца занятий студенты отмечали улучшение зрения.

ЗДОРОВЬЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

А.Г. Носов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: tooalexander@mail.ru

Статья посвящена анализу взаимосвязи процесса самоактуализации и становления здорового образа жизни у обучающихся. Подчеркиваются, особенности становления здорового образа жизни молодого поколения. Самоактуализация обучающегося рассматривается как естественный биологический процесс развития личности, в тоже время как целенаправленный и обусловленный желанием субъекта реализовать природный потенциал. Здоровье в данном контексте трактуется как условие успешной деятельности обучающегося в достижении индивидуально значимых целей. Анализируется теория потребностей А. Маслоу, на основе которой делается вывод о синонимичности здорового образа жизни и самоактуализации личности на основе физического, психического и социального аспектов. В итоге работы делаются выводы о взаимозависимости сохранения здоровья и самоактуализации обучающегося.

Ключевые слова: самоактуализация, становление, здоровый образ жизни обучающихся.

THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE AS DETERMINANTS OF SELFACTUALIZATION STUDENT

A.G. Nosov

The article is devoted to analysis of the relationship of the process of self-actualization and formation of healthy lifestyle among students. It is emphasized that the formation of a healthy lifestyle is especially important during training. Self actualization learner is seen as a natural process, at the same time as purposeful and driven by the desire to realize personal potential. Health in this context is interpreted as the condition for the successful activity of a student. Analyzes the theory of needs A. Maslow, on the basis of which a conclusion the relationship of a healthy lifestyle and self-actualization based on the physical, mental and social aspects.

Key words: self actualization, formation of healthy lifestyle of students.

Здоровье человека в изменяющемся мире становится сегодня гарантом его профессиональной успешности и социального благополучия. Обладающий крепким здоровьем, специалист способен адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды, повышать свою квалификацию, противостоять профессиональным рискам и стрессам. Сегодня важно понимать, что для успешного карьерного роста большую ценность представляют не столько накопленные знания, сколько умение их

своевременно получать и совершенствовать, осуществляя процесс самообразования непрерывно. Совмещать обучение, профессиональные и социальные функции, оставаясь успешным во всех областях и заботиться при этом о своем здоровье сложно. Еще сложнее привить эти навыки молодому поколению.

Актуальность проблемы текущего исследования обусловлена тем, что сегодня психологи и педагоги образовательных организаций все чаще обращаются к таким процессам как самоорганизация, самореализация и самоактуализация. Логика данного явления становится понятна при этимологическом анализе данных терминов, суть которых в корне «само». Вне сомнений тот факт, что осознанная деятельность по самообразованию и самосовершенствованию в разы эффективнее внешнего воздействия на субъекта. Особую значимость данная тенденция по отношению к здоровью и процессу его сохранения молодым поколением. Как было отмечено в работах Н.Х. Гафиатулиной, основная **проблема** современной молодежи заключается в том, что при неоспоримой ценности здоровья, большинство молодых людей беспечно к нему относятся [1]. Связано это с множеством факторов, в том числе с ценностями и жизненными ориентирами молодых людей. Общение в социальных сетях, компьютерные игры и неправильное питание в процессе обучения способны перерасти из эпизодических действий в зависимости. Формируя при этом пассивную форму образа жизни, подобное поведение обучающегося может способствовать возникновению целого комплекса вредных привычек, снижению социальной активности и наносить существенный вред его здоровью.

Подчеркивая важность сбережения человеком своего здоровья на протяжении всей жизни, отметим, что здоровый образ жизни здесь является доминирующим фактором, тем более если речь идет о самоорганизации данного процесса молодыми людьми.

Согласно теории деятельности поведение человека управляется его мотивами и ценностями (А.Н. Леонтьев). Но как было сказано выше, у молодого поколения мотивация по сохранению здоровья слабо развита, отношение к нему беспечно в силу того, что данный возрастной период является пиком биологического развития организма. В условиях же рыночной экономики, характерной для нашего общества на переднем плане у студенческой молодежи мотивы по достижению материального благополучия и стремлению к финансовой независимости [2]. Здоровье же при своем «избытке» обесценивается, а процесс его сбережения теряет актуальность. Становится очевидным, что в текущей ситуации нужно менять сам подход к идеям здорового образа жизни обучающихся.

Значимые ценности современной молодежи (семья, материальный достаток, здоровье, интересная работа и т.д.) можно выразить через такое понятие как субъективное благополучие, синонимами которого является счастье и удовлетворенность жизнью [3]. Поскольку субъективное

благополучие определяется самой личностью и отражает ее удовлетворенность жизнедеятельностью, становится логичной ориентацией молодых людей на процесс его достижения через реализацию индивидуально значимых целей и самоактуализацию. Как пишет в своих трудах Г.Л. Пучкова, субъективное благополучие, является одновременно и фактором и результатом процесса самоактуализации. Оказывая влияние на общий уровень самоактуализации, способствует определению эффективных стратегий по решению жизненных проблем и обеспечивает при этом сохранение здоровья личности [4]. Здоровье в данном аспекте становится необходимым ресурсом (условием, детерминантой) для субъекта, выражаясь в физическом, психическом и социальном потенциале личности, а здоровый образ жизни становится осознанной деятельностью по его приумножению и сохранению.

Продолжая развивать данную идею, мы хотели бы рассмотреть взаимосвязь таких процессов как становление здорового образа жизни и самоактуализация обучающейся молодежи.

Возрастные особенности молодежного периода (от 14 до 30 лет), отражаются в уже накопленном жизненном и витагенном опыте, определенных знаниях, сформировавшемся образе жизни и имеющихся жизненных целях. Иными словами в этом возрасте молодой человек уже сформировался как личность, но находится пока в пластичном состоянии, предполагающем становление профессиональных и личностных качеств. В этот возрастной период перечисленные особенности и качества поддаются еще коррекции, после окончания же обучения, как правило, происходит их «фиксация». Так называемая алгоритмизация деятельности формирует образ жизни и связанные с ним привычки. Именно в данном контексте актуальным становится становление здорового образа жизни у обучающегося. Этот специфичный процесс, предполагает трансформацию привычного образа жизни в здоровый. В предыдущих работах мы рассмотрели данное явление в аспекте педагогического сопровождения обучающихся [5]. Нами было доказано, что здоровый образ жизни это не столько ряд мероприятий, позволяющих сохранять здоровье, сколько способ жизнедеятельности, направленный на достижение обучающимся субъективного благополучия, подразумевающий при этом сбережение здоровья. То есть здоровье в данном контексте не конечная цель деятельности, а одновременно: а) условие успеха в достижении обучающимся жизненно значимых целей и ценностей; б) составляющая субъективного благополучия. В связи с чем, процесс становления здорового образа жизни постепенно переходит в нечто большее, чем просто здоровьесберегающая деятельность. Открывая новые возможности перед субъектом, здоровый образ жизни по мнению Б.Г. Ананьева становится предпосылкой для развития личности. По мнению О.Г. Кливер, чем выше у человека уровень здоровья, тем выше его способность

актуализировать в обществе свои физические, психические и духовные потенции [6]. В своих трудах автор подробно рассматривает влияние уровня здоровья субъекта на его самоактуализацию. В свою очередь, Т.Д. Дубовицкая определяет характеристики самоактуализации как явления, интегрирующего в себе стремления человека к самопознанию, самореализации и самосовершенствованию, но при этом отмечает сложность его трактовки [7]. Проведем научный анализ данного феномена и попробуем его уточнить.

Самоактуализация это психологический термин, широко используемый сегодня в гуманитарных науках. Основоположителем учения о самоактуализации, является Курт Гольдштейн. В начале своих исследований, ученый рассматривал его вкак биологическое свойство приспособляемости организма, как способность его адаптации к внешнему миру [8]. Карл Роджерс, продолжив изучение данного явления объясняет его свойственной всем живым организмам направленностью – стремлением к росту, созреванию, развитию – некоей тенденцией проявить и активизировать свои способности на сколько это возможно [9]. Согласно теории Генри Олпорта, человек, представляя собой постоянно развивающуюся и открытую психофизиологическую систему, особенностью которой является стремление к реализации жизненного потенциала, подсознательно стремится к самоактуализации [10].

Наиболее просто для восприятия, на наш взгляд, сущность самоактуализации описана в теории потребностей Абрахама Маслоу и графически отражена в его знаменитой пирамиде. Иерархия потребностей строится ученым в следующей последовательности: основание пирамиды это физиологические потребности (пища, сон и др.), над ними психологические (безопасность, стабильность и др.), выше – социальные (общение, признание обществом и др.), затем духовные (знания, переживания) и, наконец, высшая потребность и вершина пирамиды – потребность в самоактуализации. Сам термин «самоактуализация» Маслоу трактует как «полное использование человеком талантов, способностей и возможностей» [11]. Самоактуализация как высшая потребность человека в совокупности с субъективным благополучием, несомненно, может являться значимым мотивом для молодого поколения. Но если рассматривать данное явление как цель осознанной деятельности, то возникает вопрос как обучающемуся организовать свой образ жизни в процессе достижения этой цели? Чем руководствоваться? Какова логика и механизм данного процесса?

Для ответа на него обратимся к фундаменту пирамиды Маслоу. Удовлетворение физиологических потребностей зависит от состояния здоровья организма, нормального функционирования его органов и систем (для каждого человека оно обусловлено задатками и в какой-то мере ограничено наследственностью). Удовлетворение психологических

потребностей несомненно зависит от состояния психики человека, нормальной работы нервной системы и головного мозга. Удовлетворение таких социальных потребностей как общение, причастность к социальной группе требует от человека соблюдения общественных норм культуры и принципов, иначе говоря – социального здоровья. В своей совокупности, состояние при удовлетворении базовых потребностей, представляющее собой основу пирамиды Маслоу можно выразить физическим, психическим и социальным благополучием человека. Данная совокупность составляет как ни парадоксально основу определения здоровья Всемирной организации здравоохранения.

В этой связи, здоровье человека можно в какой-то мере рассматривать как фундамент для его всестороннего развития и последующей самоактуализации. Продолжая поиск ответа на поставленный выше вопрос, отметим, что Д.А. Леонтьев, считает, что самоактуализация это процесс по развертыванию и созреванию задатков, которые изначально заложены в организме и личности; процесс становления человека тем, чем он может стать [12].

В данном контексте здоровье предстает не только фундаментом, основанием пирамиды, но и вектором (ростком – вспомним корень «здрав» – дерево, растущее к солнцу), проходящим через все ее уровни (физический, психический, социальный, духовный), берущим свое начало (свои корни, питающие ствол и ветви) внизу и устремленным к вершине. В данном контексте можно провести аналогию между тремя ступенями пирамиды потребностей и тремя составляющими здоровья: физической, психической и социальной, стремящимся к духовному росту – самоактуализации.

Получается что изначально, заложенный в человеке природный потенциал – здоровье, представляет собой биологическую программу по адаптации организма к условиям внешней среды и обществу, а идеальным воплощением данной программы является самоактуализация личности, представляющая собой высшую ступень ее развития. Здоровый образ жизни в данном контексте понимается как способ жизнедеятельности, направленный на достижение субъективного благополучия и самоактуализацию, сохраняя и укрепляя при этом здоровье.

Библиографический список

1. Гафиатулина Н.Х. Специфика отношения учащейся молодежи России к здоровью в социоструктурном контексте: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 27 с.
2. Корж Н.В. Трудовые ценности современной студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Пенза, 2011. 26 с.
3. Гончар С.Н. Субъективное благополучие как условие формирования позитивного подхода к разрешению проблем современной молодежи // Психологические

- науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 5-7.
4. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. псих. наук. Хабаровск, 2003. 163 с.
 5. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д. пед. н. Тюмень, 2006. 40 с.
 6. Кливер О.Г. Здоровье как фактор самоактуализации личности: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Архангельск, 2007. 27 с.
 7. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. ... д. псих. наук. М., 2004. 349 с.
 8. Маклаков А.Г. Общая психология: Учеб. пособ. СПб.: Питер, 2007. 592 с. С. 12.
 9. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо. 2005 672 с.
 10. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М: Смысл, 2002. 464 с. С. 132.
 11. Maslow A. Motivation and personality. Rev. ed. New York: Harper and Row 1970. 316 pp.
 12. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. No1. <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/leont1.htm> (дата обращения: 12.03.2015).

УДК 37.02

САМООРГАНИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ОСНОВА ИХ ДИДАКТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Н.Н. Саяпина

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: sayapinanat@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению дидактического взаимодействия согласно намечившимся изменениям в системе современного педагогического образования. Подчеркивается, что дидактическое взаимодействие может осуществляться в монологическом или диалогическом стиле. Выбор учителем диалогической линии развития взаимодействия предполагает создание и реализацию диалогических ситуаций.

Провозглашение дидактического взаимодействия в диалогическом стиле позволяет субъектов образовательного процесса рассматривать как субъектов деятельности, а их самоорганизацию выделить как основу данного взаимодействия.

Ключевые слова: дидактическое взаимодействие, субъект деятельности, самоорганизация субъектов образовательного процесса.

SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AS THE BASIS OF THEIR DIDACTIC INTERACTION

N.N. Sayapina

The article considers the didactic interaction according to the outlined changes in the system of modern pedagogical education. It is emphasized that a didactic interaction can be carried out in monologic or dialogic style. Choosing a teacher dialogic line of interaction involves the creation and implementation of dialogic situations.

The proclamation of the didactic interaction in dialogic style allows subjects of the educational process as a stakeholder, and their self-organization as a basis to allocate this interaction.

Key words: didactic interaction, stakeholder self-organization of educational process.

В условиях наметившихся изменений в системе современного педагогического образования необходимо под новым углом зрения посмотреть на дидактическое взаимодействие учителей со школьниками, являющимся сущностной характеристикой целостного педагогического процесса и в виду чего представляющим собой центральное звено процесса обучения.

Н.И. Филиппенко дидактическое взаимодействие понимает как интегральное целостное образование, отражающее интеллектуально-эмоциональные отношения между учителем и учащимися, обеспечивающее реализацию целей педагогического процесса (обучения); присвоение подрастающим поколением содержания образования и развитие творческой личности учащихся (умения учиться) [1, с. 28]. В качестве основных элементов структуры дидактического взаимодействия она выделяет деятельности определяющих его субъектов: учителя (преподавание), учащихся (учение) и присвоение учащимися содержания образования в процессе обучения, каждый из которых также имеет свою структуру [1, с. 68].

М.Ю. Олешков дидактическое взаимодействие рассматривает как систему взаимообусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса, в которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [2, с. 62-71].

С позиций психологической науки под взаимодействием понимается не только влияние людей друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая педагогу и обучающимся реализовать общую для них деятельность в процессе обучения. Что же касается обучающегося, то в этой ситуации дидактическое взаимодействие реализуется, если он выступает в нем не как пассивный субъект воздействия педагога, а как активный, творческий субъект, обладающий знаниями, позицией, наделенный способностью

самостоятельного мышления. Если говорить о педагоге, то он выражает себя как субъект деятельности на основе действия внутренних, личных источников активности – влечений, переживаний, мотивов и целей, ценностных ориентаций, мировоззрения, идеалов согласно тем требованиям, ожиданий и возможностей, которые предъявляет и предоставляет ему общество.

Действительно, анализ работ авторов Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева и других показывает, что в изучении дидактического взаимодействия субъектов образовательного процесса подробно в современной психологии рассматривается понятие межличностное взаимодействие как одно из фундаментальных. Так, в работах В.Н. Мясищева в области взаимодействия личность изначально выступает как образование диалогическое, как продукт индивидуального опыта взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми. Это позволяет в рамках взаимодействия педагога с обучающимися обратить внимание на два исторически сложившихся и получивших научное обоснование в современной психологии стиля дидактического взаимодействия: монологический и диалогический.

По мнению М.В. Каминской, в условиях монологизированной линии развития дидактического взаимодействия, деятельность строится в форме разделения труда педагога и обучающихся, а действия педагога не выполняют иницирующей, эвристической роли по отношению к учебным действиям обучающихся. Педагог стремится реализовать собственную активность и ставит обучающегося в пассивную позицию. Диалогизированная линия развития позволяет в учебной ситуации устанавливать отношения сотрудничества, признания принципиального равенства личностных (а не статусных) позиций педагога и обучающихся, их равноценности в доверительном диалоге и совместном творчестве. В этом случае диалог, – и в широком смысле, и в качестве способа организации деятельности и самосознания, – выступает как орудие и средство развития обучающихся [3].

Выбор учителями диалогической линии развития взаимодействия и ее реализация посредством использования учебного диалога даст им основания для осознанной и высокоэффективной профессиональной деятельности на практике. Сам же учебный диалог на уроках целесообразно реализовывать через создание диалогических ситуаций, соответствующих задачам и этапам урока и заранее спланированных учителем.

Разделяя позицию (В.В. Серикова) и учёных, исследовавших проблемные ситуации (Л.С. Рубинштейн, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и другие), определим диалогические ситуации как создание определённых условий, при которых у учащихся возникают потребности в решении учебных задач, посредством коммуникативных и мыслительных действий.

В зависимости от того, в контексте каких из них будет организована учебная деятельность учащихся Н.Н. Саяпина, Г.К. Парина классифицируют их на следующие ситуации:

- информационно-диалогические, в основе которых лежит задача повышения уровня коммуникативной и учебной информированности учащихся;
- действенно-диалогические, предполагающие побуждение учащихся к определенным мыслительным и коммуникативным действиям в ходе обсуждения;
- оценочно-диалогические, стимулирующие высказывания собственного мнения на уроке, оценку как своих мыслительных и коммуникативных действий, так других учащихся [4].

Именно такие диалогические ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Их создание предполагает «переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач» [5]. Вышеназванные ситуации создаются с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Необходимо отметить, что создаваемые диалогические ситуации не должны быть обособленными, а должны естественно вплестаться в контекст урока.

Данный подход к пониманию дидактического взаимодействия позволяет рассматривать участников образовательного как активно проявляющих себя в различных видах деятельности – познавательной, игровой, общении т.д. – и способных самостоятельно реализовать её во всей полноте, т.е. рассматривать их как субъектов деятельности. Субъект деятельности (индивидуальный или коллективный) обладает определенными целями, предвосхищающими результат, притязаниями, предвосхищающими субъективную или/и объективную успешность деятельности, готовностью инициативой, включающей не только мотивацию, но и представление о способе ее реализации в организуемом им контуре (пространстве) деятельности, ответственностью за организацию этого контура в соответствии со своими возможностями, способностями, объективными условиями и требованиями деятельности, ответственностью за последствия деятельности [6].

Отметим, что субъекту деятельности свойственны две основные функции: организация деятельности и самоорганизация, несущие в перспективе минимизацию рассогласований и способность разрешать противоречия, которые возникают в результате несовпадения условий, требований деятельности и субъективных возможностей.

Выше изложенное позволяет заключить, что основу дидактического взаимодействия составляет процесс самоорганизации его субъектов,

который, как показывает анализ литературы, может иметь место в дидактической системе в виду того, что она обладает наличием большого количества элементов, связи между которыми носят не жесткий, а вероятностный характер, и высоким уровнем сложности. Тогда, самоорганизация субъектов образовательного процесса рассматривается как процесс, в ходе которого самоорганизуется их деятельность путем упорядочения её элементов одного уровня за счет внутренних факторов в создаваемой, воспроизводимой или совершенствуемой сложной динамической дидактической системе. Упорядочение элементов деятельности субъектами образовательного процесса (учителем и учениками) протекает согласно их профессионализма и компетентности из совокупности предлагаемых задач путем выстраивания их последовательности по значимости и времени выполнения, а также обеспечивает оптимальное и целостное функционирование их психических и личностных ресурсов. То есть самоорганизация субъектов образовательного процесса представляет собой упорядоченную совокупность целей, мотивов, содержания, средств деятельности, ее результата, а также навыков самоконтроля и саморегуляции психических состояний, способностей к самоанализу и адекватной самооценке. Попутно отметим, что внешнее воздействие может оказаться стимулирующим или подавляющим для самоорганизации субъектов дидактической системы.

В определении результата рассматриваемой самоорганизации можно использовать разработанный Е.Ю. Мандриковой [6] опросник, предназначенный для диагностики степени самоорганизации деятельности посредством структурирования личного времени, построения планов, целеполагания и позволяющий определить самоорганизацию наследующем качественно новом уровне.

Библиографический список

1. Филиппенко Н.И. Теоретические основы подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися. М.: МПГУ 2001. 200 с.
2. Олешков М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. А.А. Вербицкого, Н.В. Жуковой. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. С. 62-71.
3. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования // Вестник международной ассоциации «Развивающее обучение». 2003. №11. URL: http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/vl1_kaminskaja.htm (дата обращения: 06.12.2014).
4. Саяпина Н.Н. Подготовка будущих учителей к дидактическому взаимодействию со школьниками как психолого-педагогическая проблема // Психология обучения, 2013. №9. С. 61-69.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

6. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 87-111.
7. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 06.12.2014).

УДК 378.017.4

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ»

Е.А. Цыглакова

*Балашовский институт Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского, Россия*

E-mail: elenarasp@yandex.ru

Статья посвящена духовно-нравственному и патриотическому воспитанию в условиях вуза. Поскольку, духовность, нравственность, безопасность относятся к числу идеалов, утрата которых делает общество нежизнеспособным. В статье отмечается, что дисциплина «Основы национальной безопасности» обладает значительным потенциалом для патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, культура безопасности, образовательная среда.

SPIRITUAL, MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «FUNDAMENTALS OF NATIONAL SECURITY»

E.A. Tsyglakova

The article is devoted to spiritual and moral and patriotic education in a university. Because, spirituality, morality, security are among the ideals, the loss of which makes society unviable. The article notes that the discipline «Fundamentals of National Security» has considerable potential for patriotic and moral education of students.

Key words: spiritual and moral education, patriotic education, safety culture, educational environment.

Воспитание, в целом, как общественное явление - сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, развитие духовности личности. Проблема духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, которое является будущим нашей страны, в условиях современной России стоит особенно остро.

Доктор педагогических наук, профессор, Лопуха А.Д. в одной из своих работ справедливо отмечает: «Поколение российской молодежи в

последние 15 лет по основным показателям социального положения и физического развития заметно уступает предыдущим, менее здорово физически, слабее развито умственно, более безнравственно и криминально, все более негативно относится к общественно полезной деятельности, в большей степени отчуждено от общества и государства» [1].

В данных условиях воспитательный процесс приобретает еще большую актуальность. Ключевым стержнем российского воспитания всегда являлся патриотизм. Но после распада СССР, произошедшего в 1990-х годах в новых экономических условиях, российское общество с деформированной и расшатанной системой ценностей, дискредитированными идеалами представляет собой общество повышенного риска.

Важность духовно-нравственного и патриотического воспитания современных условиях обусловлена оторванностью молодого поколения от духовных корней отечественной культуры, забыванием и утратой культурных традиций; падением уровня духовно-нравственных ценностей, невостребованностью духовного потенциала русской культуры; утратой семейных форм культурного образования; нарушением взаимопонимания «детей» и «взрослых», негативным отношением подростков к традициям и ценностям «отцов».

В современной России происходит разрушение института семьи, как основного социального института воспитания. Государство меньше уделяет внимание вопросам патриотического и духовного воспитания подрастающего поколения, патриотизм зачастую перерождается в национализм. Таким образом, современные молодые люди не всегда имеют понятие, что такое «патриотизм, и не придают ему большого значения.

В названный период уменьшение внимание государства к воспитанию, что привело к ослаблению работы образовательных учреждений в этом направлении. В полной мере это относится к профессиональному образованию и воспитанию. Складывающаяся социально-экономическая ситуация в современной России, ориентация профессионального образования на интеграцию в европейское образовательное пространство определяют необходимость переосмысления теоретических подходов и практических решений, связанных с развитием личности и профессиональной культуры специалиста, его самореализации как гражданина и патриота [2].

По определению Яницкого О.Н., российское общество постепенно трансформируется в общество всеобщего риска, которое не имеет доминирующего взгляда на мир. Сегодня в российском обществе нет консенсуса относительно базовых ценностей и целей. Нет и согласованного проекта будущего. Мир представляется потенциально

опасным, состоящим из враждующих группировок. Уровень доверия к государственным структурам низок [3].

Следует отметить, что духовно-нравственное и патриотическое воспитание тесно связано с культурой безопасности. Поскольку культура выступает как совокупность материальных и духовных ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, способов и приемов человеческой деятельности должна включать в себя культуру безопасности.

Культура личной безопасности – это степень готовности человека совершенствоваться и применять арсенал своих знаний и опыт, выражающаяся в поведении и действиях, адекватных или неадекватных ситуациям, связанных с опасностью для жизни. Проще – это готовность человека защитить себя и окружающих. Культура любого человека базируется на его воспитании и образовании и проявляется в его поведении. Культура личной безопасности в этом плане является частью общечеловеческой культуры и также проявляется в поведении человека, когда на сцене жизни проявляется опасность. Следовательно, что культура безопасности личности – это совокупность норм, взглядов и установок, характеризующих отношение индивида к природе, личной, общественной и национальной безопасности.

Одной из задач профессиональной подготовки студентов вузов является задача воспитания культуры безопасности. Данному процессу способствуют не только курсы «Безопасности жизнедеятельности», но другие учебные дисциплины, такие как «Основы национальной безопасности» и внеаудиторная воспитательная работа.

По мнению Сластенина В.А: «Гарантией против саморазрушения, грубых и необдуманных действий могут быть только хороший вкус, чистота помыслов, высота и благородство поступков» [4].

Воспитание культуры безопасности закономерно реализуется как компонент, функция педагогического процесса. Закономерный характер воспитания культуры безопасности студентов должен осознаваться преподавателями как педагогический принцип, ориентирующий на подготовку студентов к безопасной жизнедеятельности. Специфическим признаком воспитания культуры безопасности студентов является функция подготовки к безопасной профессиональной деятельности на уровне современных достижений научно-технического и социального прогресса.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. предусматривала опережающее развитие высшего образования, которое должно осуществляться в контексте национальной доктрины образования, определяющей одну из его ключевых целей и задач: «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой

нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов» [5].

В концепции образования РФ до 2020 г. отмечается, что: «Конкуренция национальных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности» [6].

Патриотизм, духовность, нравственность, безопасность относятся к числу идеалов, утрата которых делает общество нежизнеспособным. Они тесно связаны с концепцией национальной безопасности. В этой ситуации актуально прозвучали слова президента Российской Федерации В.В. Путина, о том, что «утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения» [7].

Основа патриотического воспитания наиболее ярко выражается в его цели – формирование гражданина-патриота Отечества, обладающего высшими социально-ориентированными качествами, готовностью и способностью реализовать их для позитивного изменения социальной среды, развития и укрепления общества и государства, а также в случае необходимости их защиты. Потому социальное не может и не должно противопоставляться государственному: отношения и взаимодействие между ними необходимо совершенствовать и гармонизировать. Это будет детерминантой к появлению факторов, способствующих формированию фундаментальных условий патриотического воспитания [2].

Проблема развития воспитания, несомненно, заслуживает самого пристального внимания, так как, по сути, речь идёт о завтрашнем дне России, ценностных ориентирах нашего общества, а по большому счёту – о национальной безопасности страны, корни которой кроются в воспитании [8], гражданском становлении подрастающего поколения, формировании у него готовности к достойному служению Отечеству.

Образовательная сфера относится к числу ведущих, определяющих институтов воспитания в обществе и государстве. Все уровни образования при их научно-обоснованной постановке создают стержень воспитания в целом и патриотического воспитания в частности. Поэтому улучшению структуры и содержания образовательного процесса с позиций превращения его в важнейший инструмент патриотического воспитания отводится решающая роль.

Таким образом, система образования, в том числе и высшего должна стать гарантом общественной нравственности и духовности, одним из

важнейших социальных институтов воспитания патриотизма и культуры безопасности молодежи.

Дисциплина «Основы национальной безопасности» обладает значительным потенциалом для патриотического и духовно-нравственного воспитания студентов. Поскольку целью изучения курса «Национальная безопасность Российской Федерации» является овладение основами знаний о системе и структуре национальной безопасности России, взаимосвязи системы безопасности личности, общества и государства. В процессе изучения дисциплины «Основы национальной безопасности» студенты знакомятся с такими вопросами как взаимозависимость безопасности страны, общества, государства, личности; современные теории и практики защиты национальных интересов и обеспечение национальной безопасности; источники международных опасностей, причины их возникновения, характеристики, превентивных мер; национализм и его виды; государственная политика в области защиты национальных интересов и обеспечения национальной безопасности; Концепция национальной безопасности Российской Федерации, Законы о безопасности; угрозы и проблемы национальной безопасности России в условиях глобализации; характер конфликтов и опасностей международного, пограничного и социально-военного происхождения; источники опасности, причины их появления, меры по устранению, прогнозирование.

Образовательная среда вуза, в данном случае, будет являться одним из институтов воспитания любви к Родине, национальной гордости, патриотизма, что, в свою очередь, способствует формированию гражданина не равнодушного к судьбе своей страны.

Библиографический список

1. Лопуха А.Д. Жизненные силы патриотизма в современной России: опыт социологического исследования. М.: Русаки, 2000. 144 с.
2. Смалев В.И. Актуальность патриотического воспитания. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Byandsearch%3Bweb%3B%3B&text=&etext=466> (дата обращения: 12.01.2015).
3. Яницкий О.Н. Социальные реалии и социальные миражи. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003. №1. С. 3-33.
4. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2004. С. 84-85.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Начальная школа. 2002. №4. С. 4-9.
6. Концепция образования РФ до 2020 г. URL: http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%20%D0%A0%D0%A4%20%D0%B4%D0%BE%202020%20%20%D0%B3.pdf (дата обращения: 12.01.2015).

7. Путин В.В. Россия на рубеже тысячелетий // Мое Отечество. 2000. №1. С. 12.
8. Березина В.А. Программа развития воспитания в современной России: основные направления // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М.: Издательский сервис, 2005. С. 113.

УДК 796.015.5:159.962.7

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

В.Н. Чинилов

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Россия*

E-mail: ipon7@yandex.ru

Одной из характерных особенностей современного изменяющегося мира является постоянно увеличивающийся объём изучаемой человеком информации. В то же самое время происходит интенсификация процесса обучения, что в совокупности, может приводить к снижению качества образования. В сложившихся условиях построение согласованной модели профессионально педагогических знаний имеет актуальное значение.

Согласно предлагаемой концепции, системообразующим фактором в данной модели педагогических знаний должны быть законы, представленные на различных иерархических уровнях и тесно взаимосвязанные между собой.

Известно, что образование это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков,необходимое условие подготовки человека к жизни и труду [1, с. 920].

Исходя из изложенного выше, можно в общем виде представить модель профессионально-педагогических знаний следующим образом (рис. 1).

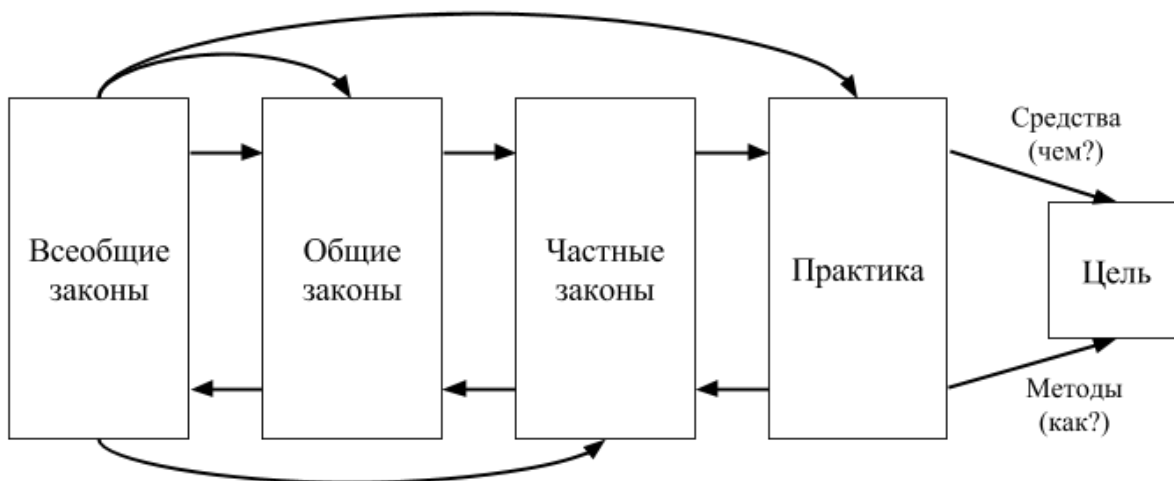


Рис. 1. Модель профессионально-педагогических знаний

Проводя соответствие между данной моделью и обобщенной структурой образовательного учреждения можно констатировать, что преподавание всеобщих законов осуществляют кафедры философии, логики и им подобные. А также они отвечают за связь с общими, частными законами и практикой по данной специальности.

Обучение общим законам проводят кафедры педагогики, психологии, физики, химии и другие. Кроме того эти кафедры раскрывают связи частными законами и практикой по данной специальности.

Более глубокое раскрытие частных законов в процессе обучения должно составлять специфику работы выпускающих кафедр, они же, в полной мере, обеспечивают связь с практикой по данной специальности.

Последовательное и взаимосвязанное преподавание всеобщих, общих и частных законов позволят создать структурный каркас современного процесса обучения и повысить эффективность усвоения больших объемов информации в ограниченные сроки. Кроме того, глубокое понимание всеобщих и общих законов служит основой для построения междисциплинарных связей.

По окончании ВУЗа выпускник для достижения цели должен четко знать средства (при помощи которых достигается цель) и методы (как достигается цель) в своей специальности. Практика в любой специальности предлагает большое разнообразие таких средств и методов. Знание же всеобщих, общих и частных законов дает человеку возможность выбора среди всего множества средств и методов, наиболее оптимальных для достижения поставленной цели.

Библиографический список

1. Советский энциклопедический словарь / под ред. Прохорова А.М. 1981. 920 с.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.П. Шургаев

*Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Россия
E-mail: shurga@mail.ru*

Статья посвящена постановке научной проблемы изучения роли перфекционизма в личностном конструкте преподавателя вуза. Перфекционизм в данном случае можно рассматривать как один из основных и достаточно жестких личностных конструктов, который может оказывать влияние на эффективность профессиональной деятельности. Изучение перфекционизма и его влияния на эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы обосновывается с учетом изменений, происходящих в контексте реформирования отечественной системы высшего профессионального образования.

Ключевые слова: перфекционизм, личностный конструкт, личность преподавателя вуза, модернизация высшего профессионального образования.

PERFECTIONISM OF FACULTY MEMBERS UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

D.P. Shurgaev

The article is devoted to a setting of a scientific problem of studying perfectionism importance in a personality construct of a faculty member. In this case perfectionism can be considered as a central and quite rough personality construct that may influence professional activities efficiency. Study of perfectionism and its influence on professional activities efficiency of a faculty member is justified considering the changes that are in process within the framework of reforming national system of higher professional education.

Key words: perfectionism, personality construct, faculty member personality, higher professional education modernization.

Процессы модернизации высшего профессионального образования, имеющие в своей основе целый ряд стратегических ориентиров развития и инновационных изменений, базируются на методологии образовательной деятельности, основными характеристиками которой являются, по Э.Ф. Зееру, развивающееся образовательное пространство, компетентностный подход и принципы проектирования образовательной деятельности [1]. На смену когнитивной и деятельностной парадигмам образования приходят компетентностно-контекстное и личностно развивающее образование с совокупностью информационно-коммуникационных технологий обучения.

Реализация ФГОСов нового поколения требует от преподавателей высшей школы не только коррекции учебных дисциплин, но разработки принципиально новых образовательных программ с учетом целого ряда инновационных образовательных технологий: исследовательское и проектное обучение, обучение методом кейсов, рефлексивное обучение и др. Необходимость оценки уровня сформированности у студентов компетенций требует разработки тестов достижений, мониторинга развития компетенций, а также принципиально новых технологий промежуточной и итоговой аттестации. Свободный доступ студентов к информационным и коммуникационным каналам меняет содержание профессиональной педагогической деятельности: от профессорско-преподавательского состава требуется выполнение функций тьютора, консультанта, проектировщика авторских учебных программ, разработчика учебно-методических материалов, конструктора учебно-профессиональных ситуаций и проектов. Более того, развивающее образование ориентирует преподавателя вуза на смену стиля взаимодействия со студентом, основанного на принципе сотрудничества и фасилитационном взаимодействии с обучаемыми [1].

Однако происходящие процессы модернизации образования ставят перед преподавателем не только задачи освоения новых ролей и инновационных образовательных технологий. Одним из стратегических направлений изменений является повышение качества образования, которое часто рассматривается как способность образовательной системы удовлетворять, с одной стороны, потребности рынка труда в специалистах соответствующей квалификации, с другой – потребности личности в получении конкурентоспособных знаний [2]. То есть задачи по совершенствованию процессов обучения, стоящие перед преподавателями высшей школы, должны быть решены таким образом, чтобы повысить не только удовлетворенность полученным образованием у студентов, но и их конкурентоспособность на рынке труда.

Таким образом, программа модернизации ВПО ставит преподавателя вуза в такую ситуацию, когда стремление к повышению качества профессиональной деятельности с преобладающей ориентацией на реализацию инновационных процессов в образовании задается «извне», становясь одним из ее условий. Можно сказать, что в этом случае, по сравнению с традиционной системой преподавания в высшей школе, преподаватель попадает в ситуацию «заданного» перфекционизма: стремиться к высшим показателям качества работы, достигать максимальных результатов в учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, а также быть высокоэффективным сотрудником вуза становится не только желательным, но и просто необходимо.

В этой связи достаточно интересной научно-исследовательской и практической проблемой становится вопрос о том, какие личностные и психологические особенности преподавателей вуза могут выступить тем необходимым внутренним ресурсом, на который могут опираться инновационные процессы в вузах. Одним из возможных углов рассмотрения соотношения личности и деятельности в данном ключе может стать изучение такого личностного качества, как *перфекционизм*, а также его влияния на систему отношений личности к профессиональной деятельности.

В последнее время в отечественной психологической науке, вслед за зарубежной, усиливается интерес к изучению перфекционизма, первое определение которому дал американский психолог М. Холлендер (Hollender М.Н., 1965). Он определил перфекционизм как «повседневную практику предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства» [цит. по 3]. Начиная с 60-80 г.г. XX века, изучение перфекционизма прошло целый ряд этапов, которые позволили не только более детально изучить сам феномен, но и расширить представления о его структуре [4]. Так, в отличие от начального этапа становления представлений о перфекционизме, который включал лишь один параметр, – тенденцию личности устанавливать чрезмерно высокие стандарты и, как следствие, невозможность испытывать удовлетворение результатами (А. Эллис, Д. Бернс, А. Бек), современный этап исследований перфекционизма основан на представлении о нем как о многомерном конструкте, имеющем сложную структуру и включающем, наряду с высокими личными стандартами, ряд когнитивных и интерперсональных параметров [3].

В целом, можно отметить, что, несмотря на имеющийся научный интерес к данному феномену, он остается на сегодняшний день изучен недостаточно, особенно в отечественной психологии. Так, в практике современной психологии перфекционизм используется для обозначения различных понятий и имеет множество определений, ни одно из которых не является общепринятым. Как пишут по этому поводу В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов, «на настоящий момент в контексте различных психологических подходов разработано довольно большое количество моделей перфекционизма (психоаналитические, когнитивные и бихевиоральные – прим. автора), однако в отношении концептуализации перфекционизма по-прежнему остается много нерешенных вопросов» [5].

Таким образом, если рассматривать перфекционизм как стремление субъекта доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным, профессиональным); как потребность в совершенстве продуктов своей деятельности [6], интересным становится изучение

влияния перфекционизма на результативность и удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Рассматривая роль перфекционизма не только в контексте эффективности профессиональной деятельности, но также в контексте отношений личности и деятельности, одним из методологических подходов может стать понятие о *личностном конструкте*, введенное в психологию Дж. Келли (1955). Как известно, личностный конструкт – оценочная система, которая используется индивидом для классификации различных объектов его жизненного пространства [7]. Человек судит о своем мире с помощью понятийных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Это приспособление не всегда является удачным, но без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его. Именно эти «понятийные системы» или «модели» Дж. Келли определил как личностные конструкты. Иначе говоря, личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста.

Личностные конструкты можно классифицировать несколькими способами. Например, есть всесторонние конструкты, которые включают в себя относительно широкий спектр явлений, и частные конструкты, включающие в себя небольшой диапазон явлений. Есть основные конструкты, которые регулируют основную деятельность человека, и периферические конструкты, которые могут меняться, значительно не изменяя основную структуру. И, наконец, некоторые конструкты являются жесткими, то есть дающими неизменный прогноз, а другие – свободными, так как позволяют делать различные прогнозы при сходных условиях [7].

С точки зрения методологии личностных конструктов, перфекционизм можно рассматривать не только как один из основных конструктов, но и как достаточно жесткий, способный детерминировать другие личностные конструкты, задавая тем самым определенную «степень жесткости» и в отношении профессионально-личностных конструктов, которые, в свою очередь, по мнению Е.А. Куприянова [8], опосредованно влияют на эффективность трудовой деятельности.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сформулировать **научную проблему** следующим образом: каким образом перфекционизм влияет на личностные (и профессионально-личностные) конструкты, определяя эффективность профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в условиях современных процессов модернизации образования.

Выбор профессиональной деятельности преподавателя вуза в качестве модели исследования данной научной проблемы оказывается не случайным в контексте реформирования отечественной системы высшего профессионального образования. В условиях модернизации высшего профессионального образования перед профессорско-преподавательским составом стоят задачи повышения эффективности собственной деятельности, поддержать которые призвано введение так называемого «эффективного контракта», на который, согласно распоряжению Правительства РФ от 15 мая 2013 года должны перейти до 2016 года все университеты страны. В этой связи особую актуальность приобретает изучение личностных особенностей преподавателей, которые способствуют или препятствуют повышению эффективности деятельности. Перфекционизм в этом контексте занимает центральное место не только в силу наличия в структуре феномена высоких личных стандартов, но и своей определяющей роли в формировании целого ряда когнитивных и интерперсональных параметров, определяющих отношение к профессиональной деятельности.

Ставя своей целью изучить роль перфекционизма в профессионально-личностном конструкте преподавателя вуза, мы пытаемся ответить тем самым на следующие вопросы:

1. Как отличаются профессионально-личностные конструкты преподавателей с разным уровнем выраженности перфекционизма? На какие характеристики конструктов перфекционизм оказывает наиболее сильное воздействие?
2. Отличается ли влияние перфекционизма на профессионально-личностные конструкты преподавателей с разным стажем профессионально-педагогической деятельности? И если да, то каким именно образом?
3. Какова связь перфекционизма с системой профессионально-личностных конструктов; какие профессионально-личностные конструкты оказываются жестко детерминированы перфекционизмом, а какие – в большей степени независимыми.
4. Как особенности перфекционизма (уровень выраженности и структурные компоненты) взаимосвязаны с системой профессионально-личностных конструктов?
5. Как уровень выраженности перфекционизма оказывается связан с эффективностью деятельности, отраженной в конкретных (объективных) показателях?
6. Как уровень выраженности перфекционизма взаимосвязан с уровнем нервно-психического напряжения (психологическим стрессом) преподавателя?
7. Можно ли выделить личностные детерминанты эффективности деятельности преподавателя высшей школы?

8. При каких условиях перфекционизм преподавателя вуза как одна из личностных черт может выступать в качестве внутреннего ресурса, помогающего осуществлять эффективную профессиональную деятельность в условиях модернизации высшего профессионального образования, а при каких – препятствием?

Рассматривая перфекционизм как *личностный ресурс*, помогающий преподавателю быть эффективным в условиях модернизации высшего профессионального образования, мы опираемся на следующие предположения:

а) перфекционизм как ориентация личности на высокие стандарты в собственной деятельности может по вектору соответствовать стратегическим изменениям в системе образования, направленным на повышение его качества, а потому может выступать в качестве непротиворечивой личностной предпосылки реализации инновационных процессов;

б) перфекционизм как один из предположительно наиболее жестких личностных конструктов, способен детерминировать другие профессионально-личностные конструкты, создавая таким образом дополнительный мотивационный фон для повышения эффективности деятельности преподавателя.

Рассматривая перфекционизм как одно из возможных внутренних *препятствий*, обусловленных личностными особенностями, мы исходим из того, что перфекционизм, в силу своего детерминирующего воздействия на личность, может выступать своеобразным механизмом компенсации в профессиональных ситуациях, имеющих высокую организационную неопределенность. Например, в ситуациях, когда не определены требования к выполнению профессионально-педагогической деятельности, критерии ее эффективности, стимулирующие воздействия и т.д., преподаватель-перфекционист все равно будет стремиться к наилучшим результатам, компенсируя своими личностными качествами неопределенность в управлении инновационными процессами), что, в конечном итоге, может значительно повысить нервно-психическую напряженность личности и степень ее неудовлетворенности деятельностью.

Таким образом, изучение перфекционизма в контексте профессиональной деятельности преподавателя вуза представляется обоснованным как в теоретическом, так и в практическом плане, что определяет актуальность и новизну исследования.

Библиографический список

1. Кононенко О.И. Теоретические модели изучения перфекционизма личности в зарубежной психологии // РЕМ:Psychology. Educology. Medicine. 2014. С. 35-43.
2. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное

- состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157–158.
3. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. 2013. Т. 6. №29. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.02.2015).
 4. Курильченко Н.Н. Вопросы управления качеством образования в ВУЗе в условиях перехода на Болонскую систему обучения // Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа ЮГРЫ URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3854/83645/> (дата обращения: 15.06.2014).
 5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Известия Уральского отделения РАО. Образование и наука. №6 (42). 2006. С. 44-54.
 6. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000.
 7. Куприянов Е.А. Взаимозависимость личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 26 с.
 8. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. 2009. №5. С. 74-83.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Рягузова Е.В. Persona non grata: репутация чужака	3
Рахимбаева И.Э. Культура и искусство в постиндустриальном обществе	11
Назарова Р.З., Спиридонова Т.А. Учет рисков сбой коммуникации при формировании межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов	16
Григорьева М.В. Процессуальные и содержательные характеристики психологической адаптации личности	22
Шенин С.Ю. Евразийский экономический союз и глобальный баланс сил: дискуссия в США	27
Данилов Р.С. Опыт и перспективы работы с глухими спортсменами (на примере гандбольной команды «Deafsport Ставрополь»)	33

РАЗДЕЛ 1. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БИЗНЕСА

Бессонов И.В. Ценностный подход к анализу регуляционных механизмов управленческой деятельности в условиях трансформации организационной культуры	38
Вовна О.С. Самоопределение личности в условиях бизнес-деятельности	43
Воробьева О.В. Социально-психологические аспекты интегрированности возрастного персонала в корпоративную культуру	49
Дорошин И.А. Методы социально-психологического исследования медиакультуры	57
Князев Е.Б. Нравственная направленность отношений участников взаимодействия как фактор, оказывающий влияние на целостность организационной культуры	62
Кравцова А.К. Уровневый подход к пониманию организационной культуры	68
Понукалин А.А. Экономическое поведение масс	73
Понукалин А.Ал. Комплекс методических средств для изучения особенностей инновационной личности	82
Светличный А.С. Роль ценностных ориентаций при подборе персонала	88

Смирнова А.Ю. Субъективная незащищенность в сфере труда: детерминанты и последствия	95
Шорина А.В. Сформированность рефлексивных умений как условие эффективности организационных решений	103
Ушакова Е.В. Трехмерная модель вовлеченности в работу в зарубежных исследованиях	108

РАЗДЕЛ 2. ЛИЧНОСТЬ И ДРУГОЙ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Бажутина С.Б. Роль психологического знания в формировании современной личности	113
Бочарова Е.Е. Конструирование образа Я учащейся молодежью: временная транспектива	119
Вагапова А.Р. Представления о благополучии в разных этнических группах и их влияние на эмоционально-оценочное отношение друг к другу	127
Власова Н.В. Личностная свобода и «Другой» в становлении жизненного пространства вынужденных мигрантов	131
Гоголь С.С., Рягузова Е.В. Конгруэнтность личностных конструктов в дружеских диадах	139
Калистратова Т.Д. Взаимодействие с игрушкой как с «Я – другим»	147
Ковалёва А.В., Марусенко Е.А. Влияние оптимистической жизненной позиции на удовлетворенность различными сферами жизни во взрослом возрасте	152
Козловская Н.В. Переживание чувства вины в связи с социальной фрустрированностью субъектов социального взаимодействия	158
Ломако О.М. Генеалогия и психоанализ: личность и Другой в философско-педагогическом дискурсе	166
Минор А.Я. Формирование лингвокультурной компетенции при обучении немецкому языку	172
Польская Н.А. Практики отношения к телу в субкультурных группах	177
Понукалин А.Ал. Инновационный потенциал личности в контексте межличностных интеракций	180
Сапоровская М.В. «Отцы и дети» в современном мире: стрессы и совладание в семье	186
Смирнова О.М. Альтруизм и эгоизм как мотивация спортивного волонтерства	192
Терентьева О.В. Текстовые маркеры правдивых и ложных коммуникативных сообщений	199

Шамяионов Р.М. Проблема личности и субъекта в социальной психологии	205
--	-----

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ПРАВОПОСЛУШНОГО И ПРАВОНАРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ СОЦИУМЕ

Болотина К.В. Роль самоограничения в формировании криминализации личности	209
Гуменная О.М., Буданова А.Т. Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе (на примере студентов первого курса факультета психологии СГУ)	213
Доброва А.В., Стуколова Л.С. Специализированные правила ведения переговоров с преступниками, захватившими заложников	220
Исмаилов И.М. Особенности внутригрупповой динамики в террористической организации и террористический образ мира	224
Киселев К.А. Субъективная ненадежность рабочего места сотрудников силового ведомства как фактор восприятия организационной культуры	231
Ковалёва А.В., Максимова Н.В., Ушаков В.С. Психологические особенности подростков, склонных к побегу из учебных заведений интернатного типа	235
Лукьянова К.О. Психологическая готовность личности к совершению преступления	240
Сайфутдинова А.Р. Антропологическая школа криминологии: «Преступниками не становятся, а рождаются!»	244
Сарычева А.В. Причины возникновения негативных (деструктивных) коммуникативных установок у сотрудников УИС	248
Романова Н.М. Особенности вовлечения личности в преступление в современном обществе	253
Романова Н.М., Богущ Е.А., Киселев К.А. Социально-психологический портрет современного преступника (на материале исследования лиц, содержащихся в колонии особого режима)	258
Ярошенко Е.И. Аддиктивные формы поведения как следствие эмоционального выгорания сотрудников пенитенциарной системы	262

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Барышева Е.И. Консультативная психологическая помощь ВИЧ/СПИД-инфицированным	267
---	-----

Белых Т.В. Половые различия разноуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем коммуникативной самоэффективности	276
Газиева М.З. Психологические факторы развития стрессоустойчивости у студентов вуза	281
Майрамян А.М. Коммуникативный потенциал личности в условиях группового взаимодействия	286
Мартынович С.Ф. Философия психологии: проблемы, методы, концепции	293
Новоселова К.И. К вопросу о формировании эмоциональной креативности	300
Семенова А.Д., Орлова М.М. Специфичность адаптационных стратегий подростков в зависимости от семейной поддержки	305
Толкачева О.Н. Травма и посттравматический рост: терапевтические стратегии	312
Фролова С.В., Шишина Т.Л. Психосемантика внутреннего восприятия здоровья и гипертонической болезни	317

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ МЕДИЦИНА

Валовик В.И. Нравственная составляющая профессионального здоровья	324
Гурская И.Ю., Мельникова К.А. Особенности телесного «Я» у подростков с расстройством пищевого поведения	329
Гурская И.Ю., Шостак К.В. Особенности отношения к болезни у онкологических больных	336
Карелин А.А., Лазунина Е.А. Изменение структуры временной перспективы смысловой сферы личности в юношеском возрасте	343
Катрунов В.А., Фахрудинова Э.Р. Социально-философские аспекты проблемы здоровья	349
Кузнецова Е.Б. Особенности нейропсихологического статуса у больных диффузным токсическим зобом	356
Орлова М.М. Типы адаптационных стратегий как субъективная составляющая ситуаций здоровья и болезни	362
Позднева С.П., Маслов Р.В. Здоровье как междисциплинарный феномен	369
Хворостухина А.И., Орлова М.М. Исследование качества жизни и адаптационных стратегий у больных хроническими лейкозами	376
Шелудько О.С. Влияние наличия хронических соматических заболеваний в семье на самоотношение и адаптационные стратегии подростков	382

РАЗДЕЛ 6. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

Бетурлакин В.В. Образовательная система как инструмент управления индивидом	392
Великая Т.С. Организация обучения в малых группах по технологии сотрудничества	397
Гусейнов А.З. Воспитание гражданской идентичности в образовательном процессе	402
Евдокимова Е.Г., Павлова О.В. Диагностика личностного самоопределения учащихся в педагогическом взаимодействии с помощью метафоры	407
Евдокимова Е.Г., Стреляная М. Тенденции развития женского образования	412
Коновалова М.Д. Сетевое взаимодействие как ресурс развития профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья	418
Кузнецова Ю.С., Балакирева Е.И. Доверие как атрибутивное свойство в диалогических отношениях педагога и обучающихся	423
Курчатова Н.Ю. Перспективы и возможности профессионального самоопределения студента через студенческое самоуправление (на примере студенческого совета факультета психологии СГУ)	428
Ольховская Т.П. Взаимодействие субъектов образовательного процесса	435
Романова Л.И. Инновационные педагогические технологии в образовании	441
Турчин Г.Д., Бакаева О.В. Педагогические риски в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности	446
Филипченко С.Н., Макарова Л.И. Педагогический аспект воспитания гражданской позиции младшего школьника средствами краеведения	454

РАЗДЕЛ 7. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Акименко А.К. Позитивная психология: подходы и феноменология	461
Арендачук И.В. Психологическая готовность к риску в контексте жизненного пути личности	466
Богданов А.В. Социально-психологическая адаптация и социализация – соотношение понятий в условиях формирования ценностных ориентаций личности	470

Бочарова Е.Е. Структурно-содержательные характеристики саморегуляции социального поведения личности представителей разных этногрупп	476
Вагапова А.Р. Социальные представления учащейся молодежи о материнстве и отцовстве	480
Дубовицкая Е.А., Рягузова Е.В. Стратегии и тактики самопрезентации личности и особенности ее отношения к себе	484
Куприянчук Е.В. Психологические особенности профессиональных деструкций юристов	489
Рудзинская Т.Ф. Современные представления студенческой молодежи о проблеме бродяжничества	494
Фадеева Т.Ю. Представления о надежде в психологических теориях личности	498
Фирсова Т.Г. Читательская компетентность как фактор социальной успешности	504
Шамионов Р.М. Социализация личности в изменяющемся мире	507

РАЗДЕЛ 8. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ДИНАМИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Костригин А.А. Формирование социальной идентичности ребенка в дошкольной образовательной среде	513
Фомин А.В. Влияние семьи на начальную социализацию курсантов выбравших профессию военнослужащего	518

РАЗДЕЛ 9. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Гринина Е.С. Изучение конфликтно-значимых особенностей личности у старшеклассников с нарушениями зрения	524
Колчина А.Г. Влияние двигательного дефекта на формирование личностных особенностей детей и подростков с церебральным параличом	530
Константинова О.А. Изучение и пути формирования связной речи у дошкольников	535
Кощева О.В. Основные направления консультативной деятельности логопеда по вопросам речевого развития ребенка раннего возраста	543
Лузина И.И. Развитие невротических расстройств у детей	548
Селиванова Ю.В., Шитикова Е.Ю. Интегративные практики летнего отдыха детей с ограниченными возможностями здоровья	554

РАЗДЕЛ 10. МЕТОДОЛОГИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Барашкина С.Б. Становление саморегуляции деятельности младшего школьника на уроках окружающего мира	562
Бессчетнова О.В. Методические основы развития экологообразовательной среды в контексте безопасности жизнедеятельности	567
Кошкина И.В. Методологические регулятивы самоорганизации субъектов в личностно ориентированном образовании	572
Кривошеева Е.А. Роль физической культуры студентов во внеучебной деятельности	577
Носов А.Г. Здоровье как детерминанта самоактуализации обучающегося	584
Саяпина Н.Н. Самоорганизация субъектов образовательного процесса как основа их дидактического взаимодействия	589
Цыглакова Е.А. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов в процессе изучения дисциплины «Основы национальной безопасности»	594
Чинилов В.Н. Образование в контексте изменяющегося мира	599
Шургаев Д.П. Перфекционизм преподавателя вуза в условиях модернизации высшего образования	601

Научное издание

**«ИЗМЕНЯЮЩИЙСЯ МИР:
ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО, ЛИЧНОСТЬ»**

Сборник материалов IV международной
научной конференции

ЧАСТЬ 1 (разделы 1-10)

Компьютерная верстка О.В. Бакаева

Подписано в печать 02.12.2015. Формат 60x84 1/16
Усл. печ. л.19,22. Тираж 500 экземпляров

Отпечатано в типографии ООО «Дельта»
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 60/62, оф.520,
т. (8452) 74-29-47