

ISSN 1812-1985



*«Придумать можно все,
кроме психологии»
Л.Н.Толстой*

Человеческий фактор

СОЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ
Основан в 2000 году в Ярославле

2017 No2 (34)

ЧФ: ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР СОЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ

Свидетельство о регистрации - ПИ № 77-15751 Подписной индекс
Агентства "Роспечать" - 36053

Выпуск №2(34) 2017

журнал для психологов

Основан в 2000 году

Главный редактор журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР»
В.В.Козлов

Главный редактор серии «Социальный психолог» В.В.Козлов

Редакционная коллегия серии «Социальный психолог»: А.В.Карпов,
В.В.Козлов, Н.В.Клюева, Е.В.Карпова, В.А.Мазиллов, Н.П.Фетискин

Редакционный совет серии «Социальный психолог»: Г.В.Акопов,
И.П.Волков, А.Л.Журавлев, Т.П.Емельянова, М.М.Кашапов,
Ю.А.Клейберг, В.И.Назаров, Р.С.Немов, Н.Н.Обозов,
Ю.П.Поваренков, А.Л.Свенцицкий, Л.Ю.Субботина, В.Е.Семенов,
В.А.Урываев, А.В.Филиппов, В.А.Янчук

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА: МЕЖДУНАРОНАЯ АКАДЕМИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. П.Г. ДЕМИДОВА, НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ "НАУЧНЫЙ ЦЕНТР "ИНСТИТУТ ЭРГОНОМИКИ

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, ул.Матросова, дом 9, офис 206
тел.: (4852) 728-394; факс (4852) 478-666

Отпечатано Типография «ТИТУЛ» 150040, г.Ярославль,
ул.Угличская 12Б формат 70x100/16. Тираж 400. Заказ № 1670

СОДЕРЖАНИЕ

Козлов В.В. (Ярославль, Россия) МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК – 25 ЛЕТ.....11

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ 18

Р.Е.Барабанов (Москва, Россия) ПЕРСониФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД И ИНКЛЮЗИВНОЕ/ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.18

Быкова А.А. (Екатеринбург, Россия) АРТ-ТЕРАПИЯ СУБЛИЧНОСТЕЙ..... 25

Воронова Ю.В. (Санкт-Петербург, Россия) К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....30

А.Р. Гирфатова, И.В. Зайниева (Уфа, Россия) МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ37

Гордеев П.А. (Саратов, Россия) ЛОГИКА ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ..... 42

А. Р. Коваленко (Екатеринбург, Россия) НЕГАТИВНАЯ ДЕЗИНТЕГРАЦИЯ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ КРИЗИСА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 30 ЛЕТ.....53

Козлов В.В.(Ярославль, Россия) ИНТЕГРАТИВНАЯ ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГИИ: ДЕСЯТЬ ЛЕТ СПУСТЯ.....57

Крушная Н.А. (Челябинск, Россия) ТРЕНИНГОВАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 66

Панкратова Т.М. (Ярославль, Россия) СТИЛИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 71

Пермина С. В. (Челябинск, Россия) ПРОЕКТИВНЫЙ РИСУНОК «ОБРАЗ СЕБЯ» КАК СРЕДСТВО ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

СТРУКТУРЫ «Я» – КОНЦЕПЦИИ..... 77

Сандомирский М.Е., Долгопятова М.В. (Москва, Россия) СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ..... 82

А.А. Сухова, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова (Ярославль, Россия) МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ РИСКА В СМИ, ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ ЧЕЛОВЕКА..... 86

Юсупова С.Ф. (Ярославль, Россия) РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ 91

Милютин Е.В., Пестова И.В., Громогласов А.Л. (г. Полевской, Россия) ДУХОВНО -ПРАВСТВЕННЫЙ ПОДХОД, КАК ЧАСТЬ БИО-ПСИХО-СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПТСР..... 97

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ 104

Абдрашитова Т.А. (Астана, Казахстан) ГРУППОВОЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАДИКАЛИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ..... 104

Байдрахманова А. (Алматы, Казахстан) К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В РАМКАХ КАЗАХСТАНСКОГО ПРОЕКТА «ДОМ МАМЫ» 107

Бартанов Д. А. (Ангарск, Россия) РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ПЕРЕЖИВАНИЕ НАДЕЖДЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 113

Г.И. Власова (Санкт-Петербург, Россия) ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 118

Волков О.Г. (Чебоксары, Россия) ОТКРЫТЫЙ СУББОТНИЙ «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» 121

Горбуля Е.В. (Ярославль, Россия) КРИЗИСЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ..... 131

Козлов В.В, Воронов А.М.. (Ярославль, Москва) ЛИЧНОСТЬ БУДДЫ ШАКЬЯМУНИ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕВРАЗИЙСКОЙ

ИДЕНТИЧНОСТИ.....	138
А.А. Криулина (Курск, Россия) ПРОБЛЕМА ПОИСКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРУППОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	145
Кукина М.В. (Иркутск, Россия) ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСПАНСЕРА.....	151
Лачинян Л.Л. (Ереван, Армения) ВЛИЯНИЕ СМИ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	155
Лосик Г. В. (Минск, Беларусь) ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ ИНТЕРНЕТА КАК КЛОН СОЦИУМА	161
Лычагина С.В. (Санкт-Петербург, Россия) МОТИВАЦИЯ ВЛАСТИ И ЛИДЕРСТВА В ПЕРВИЧНОМ ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	175
В.А.Мазилов (Ярославль, Россия) ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	183
В.А.Мазилов, Н.Ю.Стоюхина (Ярославль, Н.Новгород, Россия) ОБРАЩЕНИЕ К ПОТОМКАМ: ВЫГОТСКИЙ И МЫ²	193
В.А.Мазилов (Ярославль, Россия) СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИКА VERSUS ПСИХОЛОГИЯ	198
Е.Ю. Мазур (Москва, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	206
Морозикова И.В. (Смоленск, Россия) СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ ЖИЗНЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ	214
Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О. Л., Гайсина А.Р. (Казань, республика Татарстан)	
ФАСИЛИТАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА	218
Павлова Ю.Б (г. Гомель, Беларусь) ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ.....	221

Русанова Н.А., Вербина Г.Г. (Чебоксары, Чувашская Республика) ВЗАИМОСВЯЗЬ АТТРАКЦИИ С УСПЕШНОСТЬЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 225

Сандомирский М.Е. (Москва, Россия) НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА..... 230

Лачинян Л.Л., Саргсян Л.К. (Ереван, Армения) ВЛИЯНИЕ СМИ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 235

Н.Д.Узлов (г.Москва, Россия) ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН «СИНДРОМ РЫБЬИХ ГЛАЗ» 241

Хусаинова И.Р., Исхакова Э.В. (Алматы, РК) РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В ЦЕЛЯХ ПОДДЕРЖКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ОНКОПАЦИЕНТОВ В РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН..... 253

Чахоян А. С. (Иваново, Россия) ЭТНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 261

Шингаев С.М. (Санкт-Петербург, Россия) ЗДОРОВЬЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ. 267

Шнейдер Л.Б., Козинцева П.А. (Москва, Россия) СЕМЬЯ – ДОМ – МИР: ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ 274

ЭКСПЕРИМЕНТ И ТЕХНОЛОГИЯ 280

Абросимова Е.А. (Челябинска, Россия) ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ЧЕЛОВЕКУ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ..... 280

Азарёнок Н.В. (Минск, Белоруссия) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ..... 285

Бабинцева Л.Н. (Иркутск, Россия) ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ

УРОВНЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. 293

Бурняшев М.Г. (Москва, Россия) КАК РАБОТАЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМНАЯ РАССТАНОВКА® И КАК ОТЛИЧИТЬ ЕЕ ОТ РАССТАНОВОЧНОГО ШОУ 297

Грязнов А.Н., Грязнов И.М., Грузкова С.Ю. (Казань, Н.-Челны, Россия) ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, ЗАВИСИМЫХ ОТ АЛКОГОЛЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В РЕМИССИИ И ЗДОРОВЫХ..... 302

Журавлев А.Л., Китова Д.А. (Москва, Россия) ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ..... 307

Зинова У.А. (Магнитогорск, Россия) ИССЛЕДОВАНИЕ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ У ВЫПУСКНИКОВ ХОККЕЙНЫХ ШКОЛ..... 315

Литке С. Г. (Челябинск, Россия) ТРАНСЦЕНДЕНТНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ..... 326

Лукина Н.Л. (Санкт-Петербург, Россия) ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ..... 331

Лушпай С.А. СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗА Я И СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ..... 338

Микелевич Е. Б. (Пинск, Беларусь) ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОНСТРУКТИВНОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ЗАВИСТЬЮ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ 344

О.В. Митина, В.Ф. Петренко (Москва, Россия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКРИМИНАНТНОГО АНАЛИЗА ПРИ РЕКОНСТРУКЦИИ ИМИДЖЕЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОСЕМАНТИКЕ..... 350

Михалева А.А. ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ЯВЛЕНИЯ ЧАЙЛДФРИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСТВА 366

Морозов А.В. (Москва, Россия) ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 373

Николаева С. (Екатеринбург, Россия) СТРАХ И ТРЕВОГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ. НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА 380

Оспанова Я.Н. (Астана, Казахстан) АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ..... 386

Поварёнков Ю.П. (Ярославль, Россия) ИНЕРЦИОННОСТЬ КАК ЗАКНОМЕРНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ 394

Скрипкина Н.В. (Челябинск, Россия) ПРИЧИНЫ НЕГАТИВНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ..... 404

Смирнов А.А., Сокова М.С. (Ярославль, Россия) ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОЦЕСС ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ..... 410

Сопов В.Ф. ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛА НА ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ..... 419

А.А. Сухова, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова (Ярославль, Россия) КОНСТРУИРОВАНИЕ СТИГМАТИЗИРОВАННОГО И НЕСТИГМАТИЗИРОВАННОГО РИСКА В СМИ С ПОМОЩЬЮ ЭФФЕКТА ФРЕЙМИНГА 424

Трифорова С.А. (Ярославль, Россия) ЗАНЯТИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЯХ 430

Файзуллаева Е. Д. (Томск, Россия) РЕФЛЕКСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ЦЕЛОСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО

СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	442
Чемякина А.В. (Ярославль, Россия) ВЫБОР СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ГРУППАХ, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПО ПРИЗНАКУ ПОЛА, ПРИ ПСИХИЧЕСКОМ ВЫГОРАНИИ	450
Чепурко Ю.В., Броть И.И. (Иркутск, Россия) СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППОВЫМИ РОЛЯМИ	455
Юмкина Е.А., Хабирова Е.Ю. МАТЕРИАЛЬНО-ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА РОДИТЕЛЬСКОГО ДОМА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН.....	460
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	464

Козлов В.В. (Ярославль, Россия)

МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК – 25 ЛЕТ

Выпуск журнала «ЧФ: Социальный психолог»», который уважаемый читатель держит в руках, посвящен юбилею Международной Академии психологических наук.

В этом году МАПН исполняется 25 лет. Академия была организована на Международном Конгрессе психологов в городе Костроме, на котором присутствовало 252 участника из 13 независимых государств: Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана, Латвии, Литвы, Молдовы, Украины, России, Таджикистана, Туркмении и Узбекистана [1].

Днем рождения МАПН нужно считать 29 октября 1992 г., а местом рождения - старинный русский город Кострому. Местом "дислокации" Академии стал еще более старинный город Ярославль, а точнее - факультет психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. И это не случайно! Преподавание психологии в этом учебном заведении было начато еще в 1805 году с момента его основания. Здесь трудились К.Д.Ушинский, известный не только своими педагогическими, но и психологическими трудами, Н.П.Четвериков - ученик Отца психологии - Вильгельма Вундта, известные отечественные психологи-профессора: Л.М.Шварц, Т.Г. Егоров, В.С.Филатов, Н.П.Ерастов, А.В.Филиппов, В.Д.Шадриков, М.С.Роговин и многие другие. Именно в Ярославле в 1970 году был создан первый провинциальный факультет психологии. Кстати, вообще третий в СССР, после Московского (в 1964г.) и Ленинградского (в 1966 г.) факультетов соответствующих университетов.

Первым деканом Ярославского факультета (поначалу он назывался факультетом истории, психологии и права (как в Сорбонне!) был именно В.В.Новиков, ставший позднее и первым президентом МАПН. В 1995 году, он был переизбран в этой общественной должности. Коллеги нашли, что шестидесятилетие ученого еще не основание для просьбы об освобождении от исполнения организаторских функций!

В 2007-ом году Новиков В.В. по просьбе президиума МАПН и группы действительных членов Академии был переизбран президентом на четвертый срок [2, 3, 4].

Основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992 – 2010) Виктор Васильевич Новиков - доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010-2012)

Виктор Васильевич Новиков родился 18 мая 1935 года в семье военнослужащего в селе Полтевы-Пеньки Кадомского района Рязанской области. В годы войны семья оказалась в Ярославле. Занимался греко-римской борьбой, стал мастером спорта. Закончил Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского. Известный в нашей стране и за рубежом специалист в области социальной психологии, промышленной психологии и психологии коллектива, он внес своими исследованиями

крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разработке научных проблем социальной и промышленной психологии [5].

В.В. Новиков начал свою научную и педагогическую карьеру еще в 60-е годы. В 1967 в Ярославском государственном педагогическом институте им. К.Д. Ушинского он защитил ученую степень кандидата педагогических наук (по психологии). В 1981 защитил ученую степень доктора психологических наук по специальности 19.00.05 в Институте психологии АН СССР, г. Москва. В 1996 защитил ученую степень доктора философии международного бизнеса и коммерции, г. Сан-Франциско, США, а в 1999г. доктора экономических наук ВМАК России и Международного межакадемического Союза при ЮНЕСКО, г. Москва.

Виктор Васильевич Новиков – личность, бесспорно, незаурядная: видный ученый и организатор науки. Им созданы уникальные образовательные и научные школы. Под его руководством работала Международная Академия Психологических Наук, Высшая школа практической психологии и менеджмента, два докторских диссертационных Совета, недавно еще единственная в стране кафедра социальной и политической психологии, аспирантура и докторантура по организационной и социальной психологии. Он – Действительный и Почетный член многих российских и международных академий, университетов, ассоциаций и обществ, член редколлегий нескольких научных журналов и других изданий. Им написаны и отредактированы сотни книг, профессор Новиков - неперемный участник и организатор множества самых крупных научных конгрессов, съездов, симпозиумов и конференций, постоянный руководитель, консультант, рецензент и оппонент докторских и кандидатских диссертаций [5].

В.В. Новиков - Заслуженный деятель науки РФ. За выдающиеся заслуги в теории и практике психологической науки награжден медалями СССР и России, а также орденом «Знак почета», орденом «Звезда Вернадского первой степени за заслуги в науке» Международного Межакадемического Союза при ЮНЕСКО, орденом «За заслуги перед отечеством» 2 степени, Почетным Знаком Губернатора Ярославской области «За заслуги в образовании. Высшая Школа». Новиков В.В. – один из основателей и первый декан третьего в стране факультета психологии, первой отраслевой психологической службы, автор социально-психологического проектирования, психологического управления и концепции самостоятельной социальной психологии производственного коллектива, изобретатель «социального паспорта» и «социально-психологического портрета» коллектива, родоначальник «проектов социального управления трудовым коллективом» и множества других направлений и конкретных методов психологии.

В.В.Новиков - автор более 500 научных работ, в том числе 38 монографий. Только в последние годы опубликованы "Психологическое управление" (1994); Социальная психология предпринимательства» (1995), "Психологическое управление в кризисном обществе" (1999); "Социальная психология: феномен и наука" (2003). В 2002-2005 годах изданы избранные произведения профессора Новикова В.В. («Социальная психология и экономика» в 11 томах). Труды В.В. Новикова получили широкое признание как в России, так и во многих странах "дальнего" (Австралия, Англия, Бельгия, Болгария, Германия, Голландия, Канада, США, Польша, Румынии, Франция, Япония и др.) и "ближнего" зарубежья (Украина, Беларусь, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Эстония,

Узбекистан, Таджикистан). Его произведения изданы на 43 языках мира. В.В.Новиков проявил себя умелым организатором науки, руководителем ряда перспективных направлений исследований [3, 5].

Под его руководством подготовлено и защищено 75 кандидатских и 33 докторских диссертаций. Он является учредителем и главным редактором журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР», включающего специализированные серии «Проблемы психологии и эргономики», «Социальный психолог», «Общество и власть», является руководителем исследовательского проекта по кризисологии, номинированного на Государственную Премию РФ (2002 г.) и др.

До 12 августа 2012 года работал профессором кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ, а также выполнял обязанности Почетного Президента МАПН [5].

В 2010 году президентом МАПН был избран профессор Козлов В.В.

Согласно учредительному Уставу МАПН, для членов Академии не было установлено ни членских, ни вступительных взносов. За последние 25 лет абсолютное большинство ее нынешних членов не заплатили ни одного рубля за время пребывания в ней. Однако, суровые экономические обстоятельства вынужденно заставили президиум МАПН собирать средства с новых членов, хотя бы для изготовления и оформления документов (диплома, удостоверения, академического знака и почтовых расходов).

Основная цель сотрудничества ученых и практиков в рамках МАПН сводится к координации научных исследований, обмену информацией и поддержка друг друга в любых жизненных ситуациях, в том числе и морально, и материально. МАПН устраивает встречи на разных уровнях общения. Особое внимание уделяется издательской и просветительской деятельности, подготовке современных профессиональных психологов. Почти все члены Академии являются членами различных ученых, научно-методических и диссертационных советов. В 1998 году в МАПН создан Региональный Диссертационный Совет по специальностям 19.00.01 - общая психология, история психологии, 08.00.05 - экономика, управление народным хозяйством, в котором защитили докторские и кандидатские диссертации около 100 членов академии. При этом в диссертационных советах при Ярославском государственном университете и по психологическим наукам (председатель - В.В.Новиков), и по историческим наукам (председатель В.Т.Анисков) за последние 20 лет защищено более 250 кандидатских, и 18 докторских диссертации. На совете при С.-Петербургском университете (где председателем является Л.А.Свенцицкий) за это время защищено 20 докторских и 152 кандидатских диссертаций.

В системе МАПН работали две авторских школы практической психологии, которые возглавляли профессора Новиков В.В. и Обозов Н.Н. Обе школы работали по единой программе. По программам, вообще, превышающим вузовский курс преподавания при подготовке психологов, в этих школах уже прошли профессиональную подготовку сотни инженеров, учителей, военнослужащих, получивших к своему основному диплому вторую профессию. В 1995-ом году впервые в России была открыта профессиональная специализация по интегративным психотехнологиям в структуре Высшей Школы практической психологии МАПН [1].

Отделения МАПН созданы: в Волгограде, в Иваново, в Ижевске, в Иркутске, в Казани, в Новосибирске, в Нижнем Новгороде, в Новосибирске, в Таганроге, в Твери, в Томске, в Уфе, в Челябинске, в Екатеринбурге, в Чебоксарах, в Москве, в Санкт-Петербурге, в Алматы, Астане, Шымкенте, Бишкеке, Бухаре, Ереване, Риге, Гамбурге, Келани, Калифорнии...

За время существования нашего, принципиально нового научного центра, во исполнение Устава МАПН, под ее эгидой было организовано и проведено немало круглых научных и ненаучных практических мероприятий, внесших существенный вклад в развитие психологии, расширение ее возможностей воздействия на общество, в пропаганду психологических знаний. Проведено несколько сотен конференций, съездов, симпозиумов, тренингов, встреч, семинаров и других форм общения ученых, разнообразные мероприятия в Москве, Твери, Пензе, С.-Петербурге, Владимире, Иркутске, Новосибирске, Челябинске, Торжке, Хабаровске, Перми, Набережных Челнах и др. городах России.

Под эгидой МАПН прошли Международные встречи психологов в Австралии (гг. Мельбурн и Аделаида, 1993), В Бельгии, Германии, Голландии, Польше, Франции (1996), в Одессе (1995), Всемирного конгресса по психологии в Канаде (гг. Монреаль и Торонто, 1996), на конференциях и методологических семинарах в Израиле (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), Германии (2003, 2004, 2006), Германии (2009), Латвии (1995-2011), Тайланде (2004, 2005, 2006, 2008, 2011) Индии (2007, 2011), Японии (2008), Непале (2008, 2010), Бали (2009), Израиле (2000-2009), Шри-Ланке (2010), Корее (2010), Египте (2010), Бирме (2012), Камбодже (2013), Вьетнаме (2015), Китае (2016) и др. Прекрасной традицией стали ежегодные Прибалтийские конференции (Рига, Таллин – 1993-2016).

Хорошей традицией стали Летние и Зимние Психологические Школы, которые проводятся в различных регионах бывшего Советского Союза (Россия, Казахстан, Латвия) под руководством проф. Козлова В.В.

Крупнейшим организационным проектом МАПН являются Международные Конгрессы, которые проводятся в Ярославле ежегодно по различным актуальным проблемам социальной психологии (1998 – 2005 гг.), а с 2006 года – всем направлениям современной психологии. К каждому Конгрессу традиционно выпускаются трехтомные научные сборники участников. В каждый год это мероприятие собирает более 200 ведущих ученых в психологии.

Одним из замечательных результатов деятельности Международной Академии Психологических Наук явилось рождение ее дочерней общественной организации ученых: Балтийской педагогической академии с центром в Санкт-Петербурге. Создание еще одной академии, призванной объединить более широкий круг профессионалов, занимающихся образованием и воспитанием подрастающего поколения, подготовкой профессионалов различного профиля - это живой и деятельный отклик на возникающие в жизни проблемы. БПА резко взяла со старта и устремилась в будущее, что весьма символично для научного общества, обосновавшегося в Государственной академии физической культуры имени П.Ф.Лесгафта. МАПН выступила одним из учредителей и организаторов нового научного формирования и искренне желает ему успеха!

Все это стало возможно благодаря объединению усилий ученых различных стран, в

том числе и Посредством МАПН.

Особенно убедительно, как нам кажется, об этом свидетельствуют многочисленные издания, появившиеся на свет под грифом Международной Академии Психологических Наук. За 25 лет учебников, монографий, методических пособий, научных сборников под эгидой редакционного издательского отдела МАПН вышло более 4000 тысяч.

При поддержке и общественной аккредитации МАПН и БПА возникла и функционирует в качестве негосударственного учебного заведения Международная академия психологии, менеджмента и предпринимательства в С.- Петербурге (ректор профессор Н.Н. Обозов); Институт трансперсональной психологии в Таганроге (ректор - член-корр. МАПН доцент А.Д. Тьгарь); Специализация по интенсивным интегративным психотехнология (руководитель – действительный член, профессор Козлов В.В.), центр российско-американских политических исследований в Ярославле, (руководитель - член-корр. МАПН доцент И.Ю. Киселев); Дальневосточный центр «Психология» в Хабаровске (директор – член-корр. МАПН С.А. Чернышов), Московский институт трансперсональной психологии (ректор – член-корр. МАПН В.В. Майков), Российская Ассоциация трансперсональной психологии и психотерапии, институт интегративной психологии и психотерапии (Ректор - к.пс.н., член-корреспондент МАПН Сукманюк А.Н., научный руководитель – действительный член, профессор Козлов В.В.), Центр профессиональной подготовки МАПН (Мюнхен - Германия, Москва - Россия) - руководитель – к.пс.н., член-корреспондент МАПН А.В. Маслов, Международный институт интегративной психологии (ректор - действительный член, профессор Козлов В.В.), Институты второго дополнительного высшего образования «Международная Академия психологических наук» в Екатеринбурге (ректор член-корреспондента МАПН Еремеева О.), в Алматы (ректор академик МАПН д.пс.н. Кузубова М.В.), Институт интегративной и семейной психологии в Астане (ректор д.пс.н., академик МАПН Кульжабаева Л.С.), Институт развития и здоровья в Иркутске (ректор академик Фролова О.П.)...

В 1999 году создан журнал для практических психологов и эргономистов "Проблемы психологии и эргономики", учредителями которого явились МАПН и Межрегиональная эргономическая Ассоциация.

В 2003 году сформирован проект «Человеческий фактор», редактором которого являлся до 2010 года проф. Новиков В.В, а с 2010-го года профессора Козлов. За последние 15 лет цикл журналов получил признание читателей по всей России и за рубежом.

С 2001 года в Ярославле издается журнал «ЧФ: Социальный психолог» - первый и единственный в России по этой дисциплине (главный редактор – профессор Козлов В.В.). Уже издано 33 выпуска журнала и он включен в РИНЦ.

В 2001 году в сети Интернет создан информационный сайт МАПН (основатель и руководитель проекта - профессор Козлов В.В.), на котором каждый член МАПН может разместить свою информацию. Доступ к сайту можно получить, зайдя по адресу: www.mapn.su

С 2002 года выходит журнал «Вестник интегративной психологии» (главный редактор

проф. Козлов В.В.) и реализуется глобальный проект по новому направлению – интегративной психологии, который объединяет не только ведущих психологов Ярославля, но и представителей многих регионов России и зарубежных психологов.

С 2016 года журнал «Вестник интегративной психологии» стал отдельным изданием в БухГУ и приобрел статус издания ВАК Узбекистана благодаря усилиям академика МАПН, доктора психологических наук, руководителя Узбекского отделения МАПН Баротова Ш.Р.

С 2003 года в МАПН организуется ежегодная конференция «Интегративная психология: теория и метод», в русле которой работают не только мастера-практики психологии России, ближнего и дальнего зарубежья, но также проводятся и тематические методологические семинары. По итогам этой конференции ежегодно под эгидой МАПН выпускаются «Труды Ярославского методологического семинара».

Эти ежегодные издания, по мнению многих ведущих психологов, каждый из них является событием в научном мире России.

Академия с 2003 года выпускает ежегодный научный журнал «Седьмая волна» (главный редактор проф. Козлов В.В.), выпущено 12 научных сборников.

С 2010 года совместно с ИСИ РАН выпускается ежегодный сборник «Методология современной психологии» (редакторы проф. Козлов В.В., Петренко В.Ф.)

В настоящий момент работают 25 отделений МАПН в России и за рубежом.

Академия объединяет ученых-психологов из 50 стран мира. Это результат большой работы Президиума Академии и всех ее членов. Академия объединяет около 800 докторов наук и кандидатов наук. Это огромный организационный, исследовательский, социальный и духовный потенциал современной психологии.

Все, что описано в этой маленькой статье - лишь вершина айсберга в реализации творческой энергии Международной Академии Психологических Наук, которая год за годом делает уверенные шаги в фундаментальных вопросах теории, методологии, практики и эксперимента древней и вечно юной науки психологии.

Литература

1. Козлов В.В. Международная Академия психологических наук. Первые десять лет. Ярославль, МАПН, изд-во РИА «Титул», 2002 – 21 с.
2. Козлов В.В. Учитель жизни и психологии. Краткое изложение творческой, научной и учебной деятельности профессора Ярославского государственного университета В.В. Новикова и воспоминания. Учебное издание. ИП РАН, ЯрГУ, МАПН, М-Ярославль, 2015 - 305 с.
3. Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П., Костригин А.А. Новиков Виктор Васильевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 104-121.
4. Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П., Костригин А.А. Новиков Виктор Васильевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 31-40.
5. Козлов В.В. Память об учителе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2014. № 2 (28). С. 127-132.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Р.Е. Барабанов (Москва, Россия)

ПЕРСНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД И ИНКЛЮЗИВНОЕ/ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Персонифицированный подход и инклюзивное/интегрированное образование – явления не новые, но еще недостаточно исследованные относительно обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Реализация права на образование лиц с особыми образовательными потребностями связана с преодолением барьеров, поэтому создание психологически комфортной образовательной среды имеет важное значение. Средством обучения могут стать индивидуальные образовательные траектории, которые разрабатываются, чтобы обеспечить реализацию персонифицированного подхода, позволяющего каждому субъекту образовательного процесса двигаться по учебному маршруту с удобной скоростью для последующей рефлексии.

Ключевые слова: интегрированное обучение, инклюзивное образование, индивидуальные образовательные траектории, персонифицированный подход, психологический комфорт.

Summary. Personalized approach and inclusive/integrated education are not new phenomena, but not yet sufficiently studied with regard to the training of persons with special educational needs. The realization of the right to educate trainees with special educational needs is associated with overcoming barriers, so creating a psychologically comfortable educational environment is important. Individual educational trajectories that can be developed to ensure the realization of a personified approach that allows each subject of the educational process to move along the educational route at a convenient speed for subsequent reflection can become an educational tool.

Keywords: Inclusive education, individual educational trajectories, personalized approach, psychological comfort.

Согласно медико-клиническим, психолого-педагогическим и социальным исследованиям, число учащихся с патологией речи, голоса, слуха, опорно-двигательного аппарата, зрения и психики в последние годы значительно возросло. Обучение этой категории людей привлекло внимание научной общественности к проблемам учебной адаптации. На основе знаний об особенностях развития и социализации молодых юношей и девушек с особыми образовательными потребностями разрабатываются различные адаптивные программы, но вопрос о полном развитии обучающихся как активных субъектах учебного процесса и проблема квалифицированной психологической помощи в этой области все еще остаются актуальными. При этом, если проблемам инклюзивного образования школьников с особыми образовательными потребностями уделяется

достаточно много внимания в научной и научно-методической литературе, то работ по обучению студентов в высших учебных заведениях, относящихся к этой категории, и тем более исследований, посвященных психологической поддержке и адаптации в образовательной среде, не так уж и много [11, 12].

Интегрированное, инклюзивное образование в ВУЗах является базовой социально-политической задачей для образования молодежи с особыми образовательными потребностями. Реализация права на образование этих лиц традиционно является одним из основных аспектов государственной политики в сфере образования. Эта политика была вызвана международным влиянием, демократическими переменами в структуре государства и заботой о правах детей и молодежи. Нормативно-правовую базу в этой области в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней: международные (подписанные СССР или Российской Федерацией); федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.); правительственные (постановления, распоряжения); ведомственные (Министерства образования); и региональные (правительственные и ведомственные).

Инклюзивное образование сегодня также является центральной проблемой для психологов, поскольку они отвечают за адаптацию учащихся в образовательной среде и эффективность их учебного процесса. В рамках педагогической психологии рассматривается эффективность инклюзивного образования и ряд проблем, связанных с особыми потребностями обучаемых. Начнем с того, что инклюзивное образование для учащихся колледжей и высших учебных заведений всегда включает преодоление препятствий, не только медико-педагогических и «архитектурных», но и психологических (отношение учителей, сверстников, преодоление комплексов и чувства неполноценности самими учениками); особое место занимают социальные трудности (проблемы в построении коммуникативной базы между учащимся и преподавателем, учащимся и его коллективом, несовершенная система оценки достижений обучаемого, т.е. весь социальный контекст их бытия). Инклюзивное образование является активной педагогической моделью, направленной на всех людей с особыми образовательными потребностями, независимо от их характера. В этом смысле инклюзивное образование имеет не только образовательные, но и социальные функции [3]. Вопрос о включении обучающихся с особыми образовательными потребностями в общий поток студентов уже давно перестает быть медицинской проблемой и становится больше социальной, поскольку включение это является общественно необходимым условием социально-педагогической интеграции и адаптации учащихся, поскольку оно направлено на создание условий для развития социальных навыков, достижения поставленной жизненной цели и самоактуализации обучающихся. Образование предоставляет лицам с особыми образовательными потребностями возможность эффективно участвовать в жизни свободного, «здорового» общества, ощущать возможность использования своих способностей, осознавать себя как личность. В системе образования устранены социальные барьеры, происходит постепенное и целенаправленное изменение культуры, политики и практики работы учебных заведений.

Изучение эффективности инклюзивного образования не дает однозначного подтверждения его преимуществ. Данные, полученные в ходе исследований, не дают

четкого ответа о положительном эффекте интегрированного обучения, поскольку выборки нерепрезентативны (число студентов с особыми образовательными потребностями в университетах незначительно). Данных из соответствующих исследований в нашей стране и за рубежом нет, и, когда есть доказательства, подтвержденный результат является лишь незначительно положительным [8, 9, 10]. В настоящее время важной задачей является более тщательное изучение возможности психологической поддержки таких учащихся в процессе обучения, роли педагогов, фасилитаторов и модераторов (помощников педагогов и преподавателей), которые будут поддерживать оптимальные условия для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Результатом такой работы должна стать разработка новых подходов к обучению и стратегиям социальной адаптации с учетом не только физического состояния лиц с особыми образовательными потребностями, но и их психологических особенностей [7].

Основное внимание в рамках нынешней системы образования уделяется развитию человеческого потенциала и благосостояния студентов высших учебных заведений. Под благосостоянием в данном случае понимают позитивную эмоциональность, удовлетворенность жизнью, наполненность смыслом жизни. При этом все вышеперечисленное в совокупности представляет собой отдельные категории качества жизни студентов с особыми образовательными потребностями. Психологическое благополучие и высокое качество жизни могут стимулировать индивидуальный потенциал и тем самым способствовать лучшей интеграции обучающихся в обществе. Следовательно, управление психологическим благополучием и различными компонентами качества жизни превращается в ключевой момент инклюзивного образования [6]. Конечная цель заключается в разработке и внедрении инклюзивных образовательных и специализированных интегративных стратегий для развития психологически комфортной образовательной среды. Социальное пространство важно для любого человека, оно должно обеспечивать возможности для его оптимального развития и самореализации. Задача психолога в контексте инклюзивного образования состоит в том, чтобы определить эффективность процесса адаптации, помочь в развитии навыков коммуникации и социализации, помочь в развитии ментальных процессов, эмоционального и волевого компонентов личности, обучить учителей навыкам практической работы с учащимися с особыми образовательными потребностями, осуществлять психологическое консультирование. И это только верхушка айсберга. Основная цель психолога в контексте инклюзивного образования - создать условия для гармоничного развития личности.

Внедрение инклюзивного образования в различные системы образования требует, чтобы основное внимание уделялось разработке стратегий психологической поддержки. Важной проблемой является также оценка достижений, в этой области рассматриваются разные аспекты учебного и психологического оценивания, чтобы установить целостный подход к эффективности обучения [3]. Психологическая поддержка обучаемым призвана решить проблемы формальной и неформальной учебной среды, помощь здесь может быть оказана молодежными центрами и руководителями внеаудиторной работы, при их поддержке происходит социализация обучаемых с особыми образовательными

потребностями, изучение их эмоциональных и поведенческих проблем с целью дальнейшей коррекции и адаптации.

Психологический комфорт в обучении начинается с эмоционального и физического благополучия в образовательной среде. Психологический комфорт обучаемых с особыми образовательными потребностями предполагает поддержку со стороны как сверстников, так и учителей. Работа педагогов-психологов и психологов в сфере консультирования должна включать терапевтические беседы, управление поведением и контроль за образовательными мероприятиями. Основной целью психологической поддержки инклюзивного образования является создание условий для гармоничного развития личности, то есть развитие эмоциональных, интеллектуальных и волевых компонентов психики каждого обучаемого. Для достижения этой цели необходимо организовать эффективную психологическую и педагогическую поддержку процесса инклюзивного образования; обеспечение эффективного процесса адаптации лиц с патологией речи, голоса, зрения, двигательными и психическими расстройствами, а также предотвращение их «выпадения» из социальной среды университета; планирование учебного процесса (индивидуальные образовательные траектории в рамках персонифицированного подхода); индивидуальное консультирование; повышение профессиональной компетентности преподавателей в вопросах обучения и развития учащихся с особыми образовательными потребностями; формирование толерантных установок сверстников.

Инклюзивное образование также заключается в предоставлении качественных дополнительных образовательных услуг студентам с различным диапазоном образовательных потребностей и в выработке стратегии для эффективной оценки результатов обучения. Кроме того, преподаватели должны приобрести дополнительные навыки, которые будут включать в себя стратегии по оказанию помощи в управлении обучением и в управлении сложными поведением. При разработке стратегии управления обучением необходимо руководствоваться следующими основными принципами:

1. Все обучаемые способны учиться;
2. Все обучаемые имеют право на образование в наименее ограниченной образовательной среде [7].

Лучший подход в инклюзивном обучении ориентирован на ситуацию, в которой обучаемый получает равное образование в наименее ограниченной образовательной среде, сам участвует в процессе обучения (как в академическом, так и в социальном плане), добивается успеха и понимает, чему он научился, результаты обучения объективно оцениваются педагогом.

Члены педагогического коллектива должны иметь высокую квалификацию и опыт работы в области инклюзивной/интегрированной педагогики по различным аспектам специального образования. Учебный опыт должен быть ориентирован на теоретическое понимание специального и инклюзивного/интегрированного образования, в нем непременно должно быть место для индивидуальных образовательных траекторий, как необходимого инструментария персонифицированного обучения. Индивидуальные образовательные траектории разрабатываются с тем, чтобы обеспечить качественную индивидуальную подготовку каждого отдельного студента до уровня компетентности в сфере профессиональной деятельности. Исходя из требований современного

инклюзивного обучения, рекомендуется дифференцировать не обучающихся («внешняя» дифференциация), а учебный материал; организовать единое образовательное пространство таким образом, чтобы создать разнообразную образовательную среду, где каждый обучаемый самореализуется «как может», в соответствии с присущими ему познавательными потребностями, имеет условия для индивидуального развития – самоактуализации («внутренняя» дифференциация). Следует различать общую для всех учебную программу и образовательную программу, учитывающую особенности обучаемого. Стремление к самообразованию стимулируется благодаря особой организации материала и преимущественного внимания преподавателя к процессу обучения. Для этого в индивидуальной работе выделяются единицы обучения, предоставляется возможность выбора при выполнении заданий. Контроль и оценка осуществляются не только за результатом, но и за процессом обучения [1].

Для этого необходимо рассмотреть комплекс дидактических средств обеспечения учебного процесса, который представляет собой систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного взаимодействия между педагогом и обучаемым включены средства, помогающие учитывать индивидуальные особенности каждого обучаемого, соответствовать разнообразным требованиям к уровню освоения учебного материала, сделать образовательную среду психологически комфортной. Психологическое благополучие в контексте качества жизни может стимулировать индивидуальный потенциал и тем самым способствовать лучшей интеграции обучаемого в образовательную среду. Следовательно, управление психологическим благополучием и, соответственно, качеством жизни превращается в ключевой момент в инклюзивном образовании [6, 13].

Индивидуальные образовательные траектории могут выстраиваться разными путями, в зависимости от поставленных целей и задач образования и позволяют учитывать особые образовательные потребности обучаемых. Индивидуальные образовательные траектории определяют по-разному в зависимости от специфики задач, особенно выделяется связь деятельностного направления процесса формирования индивидуальной образовательной траектории с новыми информационными технологиями, которая видится в использовании мультимедиа и интерактивных технологий для построения открытой системы образования. Образовательные траектории определяются как целенаправленно проектируемые дифференцированные образовательные программы, обеспечивающие обучаемому позицию субъекта разработки, выбора и реализации образовательных программ при осуществлении педагогической поддержки. Индивидуальные образовательные траектории предполагают три направления реализации: содержательная основа (вариативные образовательные программы и учебные планы, определяющие персонализированный подход); деятельностная основа (интерактивные образовательные технологии); процессуальная основа (организационные аспекты).

При составлении индивидуальной образовательной траектории: преподаватель создает студенту возможность выбора, выступая как модератор, консультант и советчик. При этом учитываются индивидуальные возможности обучаемого; особенности учебной деятельности; предпочитаемые стратегии, способы работы с учебным материалом; особенности усвоения учебного материала; виды учебной деятельности; для студента при

составлении индивидуальной образовательной траектории самое важное – оценить свои возможности, способности, перспективы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения материала, чтобы добиться запланированного результата. Результаты движения по образовательной траектории можно оценивать, ориентируясь на созданный продукт; полученные знания, которые реализуются в умениях оперировать ими в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – творческих, мыслительных, коммуникативных, познавательных и т.д. При процессе оценки эффективности обучения необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение студента по траекториям (иногда и саму траекторию), но и оценивать результат учебной деятельности. Сам студент может выбирать способы, виды деятельности, формы контроля, т.е. сам программирует свою образовательную деятельность [2, 15].

Ученые трактуют индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого обучаемого по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям, мотивации, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога [3, 4, 5, 11, 16]. В результате индивидуального образовательного движения по таким траекториям каждый обучаемый предлагает идеи, разрабатывает модели, конструирует личностные смыслы в связи со своими возможностями. Этого требует принцип продуктивности обучения – ведущий принцип личностно-ориентированного обучения [5, 12].

Психологическая поддержка интегрированного (инклюзивного) обучения должна осуществляться на следующих этапах:

1. Психодиагностический этап, диагностика когнитивных психических процессов, эмоциональное состояние обучаемого, уровень тревожности и т.п.
2. Подготовка документов, разработка и утверждение индивидуальных образовательных траекторий с рекомендациями для преподавателей и самих студентов, формирование групп поддержки и назначение помощника преподавателя.
3. Развитие, психологическая поддержка обеспечивается посредством организации работы не только обучаемых с особыми потребностями, но и других студентов (формирование толерантного сознания). Для каждого обучаемого разрабатывается «дорожная карта» с учетом его возможностей. При этом необходимо обеспечение своевременной и конструктивной обратной связи. Индивидуальная образовательная траектория – это персонифицированная реализация личностного потенциала каждого студента, независимо от ограниченности его возможностей.

Литература

1. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения.- М., 2001.- С. 8— 13.
2. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования.- Екатеринбург, 1998.- Вып. 3.- С. 262.

3. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития//Иновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей.- СПб., 1997.- Ч. 2.- С. 152.
4. Образование: Традиции и инновации в условиях современных перемен: сборник.- М.,1997.
5. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы.- М.,1986.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.- М.,2006.
7. Федорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения.- Л.,1990.
8. Шамсутдинова Д.В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями.- Казань, 2002; Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей инвалидов в современной России.- Саратов, 2003.- С. 99.
9. Шамсутдинова Д.В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями.- Казань, 2002
10. Gaydarov, Kalin (2014). Psychological wellbeing in the context of inclusive education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. Plovdiv-Bulgaria, Volume: 5 Issue: 3, pp.1-12.
11. Lindsay, Geoff. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, 1–24.
12. Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251–263.
13. Pirrie, A., Head, G., & Brna, P. (2006). *Mainstreaming pupils with special educational needs*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
14. Rogers, J. (1993, May). The inclusion revolution. *Phi Delta Kappan Research Bulletin*, (11), 1-6.
15. Sailor, W. (1989). The educational, social, and vocational integration of students with the most severe disabilities. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond separate education* Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 53-74.
16. Zigmond, N. (2003).. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, 37, 193–199.

Быкова А. А. (Екатеринбург, Россия)

АРТ-ТЕРАПИЯ СУБЛИЧНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема внутренних конфликтов и противоречивых поступков человека. Обосновывается идея об эффективности подхода, при котором личность рассматривается как совокупность субличностей, имеющих самостоятельные суждения и поступки. Особое внимание уделено роли изобразительных методов при работе с субличностями.

The article describes the problem of internal conflicts and contradictory actions of a person. The author substantiates the idea of the effectiveness of the approach, in which the personality is viewed as a complex of subpersonalities that have independent judgments and actions. Particular attention is paid to the role of visual methods when working with subpersonalities.

Ключевые слова: арт-терапия, направленная визуализация, сихосинтез, системная семейная терапия субличностей, субличность

Art therapy, directed visualization ,psychosynthesis, systemic family therapy of subpersonalities, subpersonality

Проблемы, которые клиенты приносят на консультацию, часто выглядят как спор с самим собой.

«Бывают моменты, когда я думаю, что лучше нам развестись, но потом сама пугаюсь этих мыслей»

«Я хочу уволиться, потому что мне не нравится моя работа, но страх перемен, живущий внутри, мешает мне решиться на этот шаг»

«Я очень люблю своего мужа. Но иногда в меня как будто кто-то вселяется. Я начинаю ужасно себя вести, буквально провоцирую его на агрессию в мой адрес, после чего разгорается бурная ссора. Если так пойдет дальше, я боюсь, что он уйдет от меня. Я сама ставлю свой счастливый брак под угрозу»

«Когда я проявляю строгость по отношению к своему ребенку, внутри меня начинает звучать голос, который упрекает меня в том, что я жестокая мать. Когда же я иду на поводу у прихоти ребенка, чтобы не доводить до истерики, то начинаю изводить себя мыслями, что я не достаточно строга, что избалую своего ребенка. Как будто внутри меня живет две мама: мягкая и строгая. И я все время в растерянности, как правильно поступить»

Как будто разные части Я по-разному мыслят, чувствуют, имеют разные системы ценностей и разные желания. Об этом феномене, о внутренних конфликтах, написано много литературных произведений, многих авторов.

Фернандо Пессо: «В каждом углу души моей алтарь иному божеству».

В. Гете: «Две личности живут во мне и обе не в ладах друг с другом»

И это не про диссоциативное расстройство личности.

Диссоциативное расстройство идентичности (также используются диагнозы расстройство множественной личности, раздвоение личности, расщепление личности) — очень редкое психическое расстройство из группы диссоциативных расстройств, при котором личность человека разделяется, и складывается впечатление, что в теле одного человека существует

несколько разных личностей (или, в другой терминологии, эго-состояний). При этом в определённые моменты в человеке происходит «переключение», и одна личность сменяет другую. Эти «личности» могут иметь разный пол, возраст, национальность, темперамент, умственные способности, мировоззрение, по-разному реагировать на одни и те же ситуации [6].

В варианте психопатологии различные части «Я» могут быть не знакомы друг с другом. После «переключения» активная в данный момент личность не может вспомнить, что происходило, пока была активна другая личность. В варианте нормы человек остается в рамках своего эго, но по-разному себя проявляет, может испытывать противоречивые желания, замечает это за собой и сам себе удивляется. «Амбивалентность, двойственность отношения — один из наиболее распространенных внутренних конфликтов, которым объясняются многие странные и противоречивые поступки человека» [4].

В начале 20 века Роберто Ассаджиоли, соединив в своей психотерапевтической практике различные приемы и подходы психотерапии, разработал новый метод лечения, которому дал название «психосинтез». Суть которого в выявлении различных частей Я – субличностей. Знакомство с субличностями и разотождествление. «Одно из самых вредных заблуждений — представление о себе как о неделимом, неизменном и во всем последовательном существе. Убедиться в том, что верно обратное,— одна из первых задач, стоящих перед нами на пути психосинтеза» [4]

Есть некая часть личности – субличность. Субличностей может быть много. Десятки или даже сотни. Но все они лишь разные части Я, более или менее благополучно уживающиеся в одном человеке. Временами они могут разыгрывать то драму, то комедию. Как говорит Ассаджиоли: «Несколько субличностей постоянно дерутся: импульсы, желания, принципы, стремления вовлечены в бесконечную борьбу» [4] Субличности отличаются по возрасту. Есть дети, есть взрослые, есть старики. Они могут быть любого пола, независимо от пола самого человека. В норме Верховное Я должно быть режиссером и определять, кого из актеров выпустить на сцену. Но не всегда режиссеру удается руководить этим процессом и не всегда актеры ладят между собой. Ассаджиоли видел задачей психосинтеза возвращение человеку режиссерского титула, способность контролировать свои субличности, не быть их пленником. «Что значит быть пленником субличности? Это значит, что она навязывает нам свойственные себе стереотипы и не допускает каких-либо иных. Но если какая-то установка или форма отношения к происходящему оказывается единственно для меня возможной, она становится нетерпимостью. Если какая-то форма поведения оказывается единственно для меня возможной, она становится вынужденной. Если какая-то точка зрения становится единственно для меня возможной, она становится шорами» [4]

По словам Ассаджиоли, над нами властвует всё то, с чем мы себя отождествляем. Чтобы вернуть себе власть над своими поступками, необходимо разотождествление. Разотождествление является разрывом с иллюзией и возвратом к себе, освобождением.

Свои идеи Роберто Ассаджиоли строил, опираясь на учения Жана, Фрейда, Юнга других психологов и психиатров: «Слово психосинтез и сходные с ним выражения употребляли многие психологи и психиатры. В области психотерапии это прежде всего Жане, который говорил о «ментальном синтезе», затем Безола, Нотра, Бьер, Деджонье, Трюб; о синтезирующей функции эго говорит и Фрейд. Однако «синтез» означает для всех упомянутых авторов лишь «исцеление функциональной диссоциации», то есть восстановление состояния, предшествовавшего расщеплению, диссоциации психических

процессов в результате психологической травмы или серьезного конфликта. Другие авторы, в частности, Юнг, Медер, Карузо, Стокер и Кречмер, употребляют слова синтез, психосинтез, синтез существования и синтетическая психотерапия в более широком и глубоком смысле, подразумевая развитие целостной и гармоничной личности, в том числе сознательной и бессознательной ее частей. Последовательно разрабатываемая мной концепция и практика психосинтеза включает в себя идеи упомянутых выше авторов, однако носит более всеобъемлющий характер, будучи в то же время более определенной и технологичной» [4]

В психосинтезе Ассаджиоли предлагал рассматривать субличности как отдельные персонажи. Клиенту предлагалось общаться с ними поочередно, каждый раз – лишь с одной. В последствии американский психотерапевт Ричард Шварц развил идею работы с субличностями до системной семейной терапии субличностей. Центральным объектом внимания психотерапевта стала система субличностей и взаимодействие внутри системы, особенности взаимоотношений между персонажами. Шварц рассматривает систему субличностей как «внутреннюю семью» клиента, и применяет к этой семье уже известные методы семейной терапии. Им разработан удивительный подход, применение которого позволяет терапевту переходить с уровня внутренней семьи на внешнюю, с уровня частей, взаимодействующих друг с другом, на уровень ближайшего окружения человека.

Для успешной ССТП (системной семейной терапии субличностей) необходимо знать членов внутренней семьи, разотождествиться с каждым из них, посмотреть на систему со стороны. Разотождествлению способствует возможность увидеть субличность. То, что становится видимым, перестает нами управлять. Для решения этой задачи подходят методы арт-терапии. Увидеть субличность значит создать ее образ. Можно нарисовать, как выглядит каждая субличность. Можно вылепить ее образ из пластилина. Но часто этому препятствует мнение клиента о своих возможностях: «Я не умею рисовать», «У меня не получится», «Я не смогу передать характер персонажа в рисунке». Для тех клиентов, кто отказывается рисовать или лепить по причине наличия этих предубеждений как нельзя лучше подходит техника коллажа. Предлагается искать в иллюстрированных журналах картинки-образы для каждой из найденных субличностей. Таким образом создается коллаж субличностей, карта внутренней реальности. Но важно не нарушать порядок работы: сначала методом направленной визуализации предлагается увидеть эти субличности, описать вербально. Только после появления образа внутри можно приступать к поиску похожих образов во вне. Образ должен как будто сам выйти из бессознательного для знакомства. Если сразу начать с поиска картинок, то есть вероятность, что будут выбраны картинки просто по принципу «мне нравится», не имеющие отношения к субличностям.

«Направленные визуализации открывают возможности анализа сознания и личности. Образные сюжеты направленных визуализаций являются интеграцией сознания и бессознательных структур личности, внутренних неосознаваемых конфликтов и напряжений, порожденных отношениями, потребностями, невоплощенными желаниями, страхами и надеждами, страстями и влечениями человеческой природы. Феноменологию визуализаций мы можем рассматривать как намеки и послания индивидуального и интерперсонального бессознательного самосознанию личности» [2]

Для того, чтобы обнаружить в себе субличность, клиентам предлагается вспомнить какие-либо повторяющиеся события, при которых обычно они испытывают сильные эмоции. После того, как они опишут само событие и свою реакцию на него, попросить представить, что некто другой реагирует абсолютно аналогичным образом. Кто этот человек? Его пол и возраст? Как

он выглядит? Его мысли и эмоции в этот момент? Какая у него потребность? Это может быть женщина, мужчина, девочка или мальчик. Иногда это животное или сказочный, мифический персонаж. Появившемуся персонажу важно дать имя. Позволить ему раскрыться, подробно описав, какой он. Чего хочет, к чему стремится, его характерные черты, привычки, особенности. Важно при этом сохранять безоценочную позицию, ни в коем случае не осуждая персонажа.

После того, как клиент подробно описал одну субличность, можно переходить к следующей. Работе с каждой субличностью нужно уделить достаточное количество времени, создавая узнаваемый, понятный образ, как если бы это был главный герой фильма или литературный персонаж.

Выявлять субличности можно рассматривая также различные взгляды на жизнь, различные стили своего поведения. В запросе: «Бывают моменты, когда я думаю, что лучше нам развестись, но потом сама пугаюсь этих мыслей» - можно предложить сначала посмотреть на ту, которая хочет развестись, а потом посмотреть на ту, которая боится развода, как если бы это были две совершенно разные женщины. (Что характерно, и мужья у этих женщин тоже чаще всего разные – разные субличности одного мужчины)

Для каждой из обнаруженных клиентом субличностей предлагается подобрать картинку. Все эти картинки разместить на одном коллаже. Порядок размещения может быть любым. Основной критерий, на который стоит ориентироваться в работе, это «как хочется», «как нравится». Главное, чтобы у клиента было внутреннее ощущение, что так правильно. Некоторые клиенты располагают картинки на листе в ряд, по кругу, но чаще хаотично. Каждая субличность сама найдет себе место в пространстве коллажа. В процессе создания коллажа могут даже происходить диалоги между субличностями. Как будто картинки спорят между собой за место на коллаже.

Нет плохих или хороших субличностей. Каждая субличность для чего-то нужна. Каждая субличность закрывает какую-то потребность. Возможно не самым лучшим, не самым рациональным способом. Один из вопросов, звучащих в терапии субличностей: «Можно ли эту потребность удовлетворять другим способом?» Если в процессе работы мы выходим на субличность, которая затевает очередную ссору из потребности быть заметной, то можно предложить клиенту подумать, как можно привлечь к себе внимание другим способом, безопасным для отношений. Найденный образ субличности помогает понять, какой способ наиболее подойдет для реализации потребности. Например, если это образ взрослой женщины в деловом костюме, то можно предположить безопасное удовлетворение потребности быть заметной через профессиональную реализацию. Если же это образ маленькой девочки, отчаянно жаждущей любви, то важно позаботиться о ней из взрослой части.

«Конечная цель в работе с субличностями заключается в том, чтобы сильнее почувствовать себя как “я”, как центр личности. Углубляя знакомство с субличностями, мы стремимся снова стать единым целым, а не распадаться на множество противоборствующих суб-“я”».

Из центра мы можем обращаться к той или иной субличности, управлять ею, поправлять ее, заботиться о ней. Нужно научиться быть гибким, чтобы не зависеть от субличностей-, но в то же время и не подавлять их самовыражения и не игнорировать их потребности, иными словами, уметь им сочувствовать»

Работа с коллажем субличностей не ограничивается только его созданием. Создание – это только первый этап работы, диагностический. Следующий этап – коррекция. Задача этапа создать максимально комфортные условия для каждой субличности. Хорошо ли субличности

на этом месте? Где ей будет более удобно? Рядом с кем ее лучше всего расположить? Что нужно для удовлетворения потребностей? Часто на этом этапе вокруг картинок субличностей появляются картинки пейзажей и интерьеров. «Она хочет на море» «Она лучше себя чувствует, когда есть свое пространство, куда никто не входит» «Ей важно быть рядом с мужчиной» Через обсуждение потребностей каждой субличности легче выйти на собственные потребности.

Изменения, начавшиеся в пространстве коллажа, продолжаются в жизни. В процессе работы над коллажем повышается уровень осознанности.

«Мы можем властвовать над тем и контролировать все то, с чем мы себя разотождествили. В этом принципе заключен секрет нашей свободы и нашего порабощения. Каждый раз, когда мы отождествляем себя со слабостью, виной, страхом, любой другой своей эмоцией или побуждением, мы ограничиваем и сковываем себя. Каждый раз, когда мы говорим «я в унынии» или «я раздражен», мы все больше отдаем себя во власть депрессии или гнева. Мы сами налагаем на себя данное ограничение; мы сами заковываем себя в цепи. Но если мы при тех же обстоятельствах скажем, что «меня пытается захлестнуть волна уныния» или «мною пытается овладеть вспышка гнева», ситуация резко изменится. Теперь в ней будут участвовать две противостоящие силы: с одной стороны, наше бдительное «я», а с другой — уныние или гнев. И бдительное «я» не потерпит их вторжения: оно может критично и беспристрастно рассмотреть импульсы уныния или гнева: оно может увидеть их причины, предусмотреть их нежелательные последствия и осознать их необоснованность» [4]

Человек, хорошо знакомый со своими субличностями, начинает их замечать в своем поведении. Через слова, действия, эмоции, отслеживает и понимает, какая субличность в данный момент активна, воспроизводит в памяти её образ так, как она выглядит на коллаже. Поэтому так важно найти зрительный образ субличности. Опираясь на образы, можно переключать себя из одного состояния в другое. Для этого нужно представить ту субличность, которая в данный момент завладела мыслями и эмоциями. Сказать ей что-то вроде: «Я тебя вижу» В этот момент происходит разотождествление: «Это не я. Это лишь часть меня. Я могу посмотреть на эту ситуацию из другой своей части» Потом представить другую субличность из коллажа, которая более уместна в данной ситуации, и начать действовать из нее. Коллаж из диагностической техники превращается в терапевтическую, дающую опору. Таким образом арт-терапия эффективно интегрируется в системную семейную терапию субличностей.

Литература

1. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему Я. — М.: REFL-book 1994. — 314с.
2. Козлов В.В. Психология дыхания, музыки, движения. — М., 2009. — 178 с.
3. Козлов В.В. Направленные визуализации: теория и метод / В.В. Козлов, И.А. Донченко. — Запорожье: Кругозор, 2015. — 253 с.
4. Психосинтез: Теория и практика. / Под ред. В. Данченко. Издание второе, исправленное и дополненное — К.: PSYLIB, 2002 [Электронный ресурс] URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/psyntez/index.htm> (дата обращения: 27.11.16)
5. Шварц Р.К. Системная семейная терапия субличностей. — М.: Научный Мир, 2011. — 336 с.
6. Joseph Goldberg, MD. Dissociative Identity Disorder (Multiple Personality Disorder). WebMD Medical Reference. WebMD (May 31, 2014)

Воронова Ю.В. (Санкт-Петербург, Россия)
К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА
В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассмотрены некоторые аспекты применения ресурсного подхода в организационной психологии. В отличие от экономической теории и практики в организационной психологии акцент делается на человеческих ресурсах, а также социально-психологических процессах и феноменах в организации (которые могут выступать в качестве ресурсов).

Ключевые слова: организационная психология, ресурс, организация, методология, человеческие ресурсы, организационные ресурсы.

To the question of methodology of resource approach to organizational psychology

Abstract: the article discusses some aspects of the use of the resource approach to organizational psychology. In contrast to economic theory and practice in organizational psychology emphasis on human resources, as well as socio-psychological phenomena and processes in the organization (which can act as resources).

Key words: organizational psychology, resource, organization, methodology, human resources, organizational resources.

Несмотря на широкую распространенность применения ресурсного подхода в теории и практике гуманитарных наук, его методология по настоящий момент не определена.

Попытку разработки основы теории ресурсов предпринял Н.И. Плотников. В качестве отправной точки автор определил понятие «ресурс». По его мнению, само понимание объекта, который может выступать в качестве ресурса, эволюционирует и предопределено тенденциями времени – еще некоторое время назад в качестве ресурсов рассматривались исключительно материальные субстраты, однако на смену им пришли нематериальные – информационные ресурсы, а на смену им в качестве ресурсов пришли знания. В отличие от вполне конкретных объектов материального мира, нематериальные ресурсы (какими являются человеческие ресурсы) крайне сложно поддаются описанию. Учитывая сложность, многомерность, вариативность ресурсов автор для их описания обращается к методологии таких подходов как «...теория систем, теория организаций, теория процессов, теория коммуникаций, теория власти, теория изменений». [3, с. 14]

Широкое распространение теории систем, системного метода в науке стало основой множественности определений содержания понятия «система». Однако для раскрытия феноменологии ресурса Н.И. Плотников сосредоточился на таком свойстве системы как синергия, которое заключается в возникновении особых свойств, при соединении (сближении) элементов системы, которые несводимы к свойствам этих элементов и исчезают при разделении системы на элементы. Синергия определяется как ресурс, качество которого напрямую зависит от содержания процесса управления. В организации как социальной системе, по нашему мнению, наибольшим синергетическим эффектом обладает ее организационная культура, в которой неповторимо переплетается групповое и индивидуальное. Так организационная культура, с одной стороны, детерминирует ресурсность самой личности профессионала, с другой – ресурсность организации, в которую включен индивид как субъект профессиональной деятельности.

По мнению Ю.В. Синягина, личность в организации пребывает одновременно в нескольких контекстах (уровнях):

– индивидуально-личностном контексте (представлен характеристиками индивидуальной жизненной стратегии, предопределяющими способы целенаправленной организации личностью собственной жизнедеятельности, отвечает за устойчивость способов поведения личности);

– организационно-командном контексте (способствует ориентации личности в пространстве личностных и организационных задач, а также, оценке степени соответствия личностных ресурсов индивида формальным и неформальным требованиям внутренней среды организации, ее качество зависит от уровня развития положительного потенциала организационной культуры);

– социальном контексте (предполагает оценку готовности к формированию осмысленного социально ответственного поведения).

Каждый из этих контекстов (уровней) позволит обеспечить эффективное формирование или развитие личностных ресурсов профессионала не только в соответствии с требованиями настоящей ситуации, но и активизирует способность личности к формированию и развитию необходимых ресурсов в ответ на изменения внешней среды. [6]

Эффективное функционирование системы возможно только при наличии связей между элементами, в организации взаимосвязь между элементами (членами организации, ее подразделениями) осуществляется посредством ресурса коммуникации. Коммуникативные ресурсы любой организации являются, с одной стороны, условием эффективности деятельности организации в целом, с другой - возникновения, развития, преобразования ключевых ресурсов организации. Например, неопределима роль коммуникативных процессов в ходе адаптации нового сотрудника – чем больше число коммуникативных контактов, чем больше число лиц во взаимодействие с которыми вступает новый сотрудник, чем сложнее информация по поводу которой происходит общение, тем быстрее и качественнее происходит адаптация, и тем быстрее сотрудник достигнет максимума собственной эффективности.

Коммуникация в организации может быть формальной и неформальной. Формальная коммуникация осуществляется в соответствии с закрепленными (как правило документально) нормами и требованиями, и потому легко контролируема и управляема. Но большим синергетическим эффектом обладает неформальная коммуникация, которая существенно меньше поддается контролю и управлению. А с учетом того, что наша культура является контекстной, большое внимание в ходе неформальной коммуникации уделяется даже не той информации, которая была передана, а тому как именно она была передана, что еще больше усложняет процесс управления ею. Например, иногда при формировании организационных ценностей допускается серьезная ошибка коммуникации, которая заключается в несоответствии декларируемых ценностей (норм, смыслов) и демонстрируемых (реальных). В этом случае делается акцент не на категории быть, например, честным, справедливым, искренним и т.д., а на категории казаться таковым, что обрекает декларируемые ценности на участь так и остаться декларируемыми на всех уровнях организации, в то время как реальные будут негласно присутствовать. Говоря здесь о ценностях и смыслах, мы подразумеваем все то, что является ценным (значимым) и имеющим личностный смысл.

Ресурсы организации не являются статичными ее элементами – они создаются, развиваются, преобразуются. Вклад процессного подхода в теорию ресурсов связан, в том числе, с обозначением процесса переработки ресурсов. За основу была взята кибернетическая модель переработки ресурсов, которая включает в себя три блока: блок входа ресурсов, блок переработки ресурсов, блок выхода преобразованного ресурса. Несмотря на то, что данная

модель разрабатывалась для описания производства материальных объектов, мы можем ее применить и для объяснения создания нематериальных ресурсов несколько изменив терминологию второго блока – заменив термин «переработка» термином «преобразование». В основе преобразования могут лежать совершенно разные по своему содержанию и качеству, степени управляемости механизмы. [3] Например, знания выпускника вуза как ресурс в ходе реализации им профессиональной деятельности на протяжении длительного периода будут преобразовываться. Результат этого преобразования предопределен множеством факторов: от индивидуальных социально-психологических особенностей, установок личности до особенностей социально-экономической ситуации в стране. Но несмотря на наличие сложноконтролируемых факторов, процесс преобразования ресурсов можно контролировать воздействуя на ключевой ресурс, который будет лежать в основе преобразований и через который будет осуществляться воздействие.

В современной теории управления в качестве основы для интерпретации организационных изменений применяют положения математической теории перестроек для нелинейных систем В.И. Арнольда (любая организация является нелинейной системой (даже если ее структура выглядит как линейная) за счет существования неформальных коммуникативных связей).

Основные тезисы математической теории перестроек заключаются в следующем:

1. Переход системы из плохого в лучшее состояние возможен только через наихудшее состояние.
2. Постепенное движение в сторону лучшего состояния сразу же приводит к ухудшению.
3. Скорость ухудшения при равномерном движении к лучшему состоянию увеличивается.
4. По мере движения от худшего к наихудшему состоянию сопротивление системы изменениям растет.
5. Максимум сопротивления наступает раньше, чем наихудшее состояние.
6. После прохождения максимального сопротивления состояние системы продолжает ухудшаться, но сопротивление постепенно ослабевает.
7. В точке наихудшего состояния сопротивление доходит до нуля и меняет знак – возникает сила, притягивающая к лучшему состоянию.
8. При небольших изменениях система может перестраиваться почти без ухудшения состояния.
9. Если систему перевести скачком из плохого состояния в лучшую сторону, то она сама пойдет дальше без сопротивления (но для этого требуются значительные ресурсы).
10. Величина ухудшения связана с состоянием исходных ресурсов и с количеством вкладываемых в изменения ресурсов. [3]

Не стоит забывать, что функционирование организации, в том числе, зависит от деятельности отдельных ее членов, которая, в свою очередь, основывается на сложной системе мотивов (сложность определяется не только системой соподчинения мотивов, но и качественно-содержательной их характеристикой) и в зависимости от того, какого рода мотивы задают тон, будет меняться характер выполнения профессиональных обязанностей. Совершенно по-разному будут выполнять свои должностные обязанности сотрудник, ориентированный на чувство долга, и сотрудник, ориентированный на престиж собственного статуса в обществе (за счет должности в организации, статуса организации), даже при внешнем сходстве результатов. И в этом случае принципиальным является не то, что человек выполняет свои обязанности, а то как он их выполняет. В качестве детерминанты содержания и характера процесса реализации профессиональной деятельности могут выступать трудовые и «корпоративные»

(организационные) установки. Трудовая установка в данном случае выступает как «стереотипный способ ресурсного поведения». Корпоративная или организационная установка определяется как «...совокупность представлений, настроений и действий работника, отражающих его стремление получить определенные ресурсы посредством некоторого типа корпоративного, в том числе трудового поведения». [1, с. 15] Наличие установок одного и второго типа позволяет констатировать определенные «правила игры» сотруднику, руководителю и коллективу в целом, включенных в сложную систему формальных, неформальных и внеформальных взаимоотношений. Учитывая закономерности функционирования организационной культуры несоответствие установок индивидуальных и организационных спровоцирует конфликт и коллектив организации, вероятнее всего, отвергнет «чужака». Вместе с тем не все так однозначно, как может показаться на первый взгляд. Например, можно констатировать ситуации, когда в организацию приходит человек, с отличающимися от организационных установками, и меняет устоявшуюся организационную систему установок. Безусловно данный процесс обычно протекает болезненно, т.к. любая система будет сопротивляться каким-либо изменениям. Но подобная практика является подтверждением факта, что изменения возможны.

В теории стратегического планирования определяются следующие типы (модели) стратегического поведения организации, от которых зависит качество и содержание организационных изменений:

1) реактивный – основан на традициях, в планировании ориентируются на прошлый безопасный опыт, стиль руководства чаще всего – авторитарный (планирование и реализация планов происходит сверху вниз);

2) инактивный – ориентация на стабильность и равновесие, любые изменения воспринимаются негативно, приветствуется конформизм, приверженность правилам (даже тем, которые не имеют смысла), стремление к созданию совещательных органов внутри организации (обычно для создания видимости порядка), продуктивность минимальна (оптимальный способ существования – бюджет);

3) проактивный – ориентированы на будущее (прошлый опыт, как правило, не интересен), стремятся анализировать существующие возможности и используют их, планирование основывается на «предсказании» будущего и подготовки к нему сверху;

4) интерактивный – при планировании учитывается прошлый опыт и будущее, изменения постепенные, комфортные.

Процесс создания, развития и преобразования ресурсов в организации является осмысленным, целенаправленным и последовательным. Образующим ресурсом, который выражается в возможности влиять на поведение окружающих, является власть. Эффективность/неэффективность этих процессов во многом будет зависеть от типа власти. Согласно одной из классификаций существуют: власть принуждения (в основе страх того, что в случае неподчинения, индивид будет лишен возможности удовлетворить собственные потребности); власть связей (в основе наличие у руководителя (сотрудника) мощного административного ресурса в лице влиятельных людей, члены организации будут стремиться подчиняться, чтобы добиться расположения или, чтобы не вызвать неприязни со стороны влиятельных лиц); власть опыта (основана на компетентности личности руководителя / сотрудника); власть информации (основана на обладании руководителем (сотрудником) информацией / доступом к информации, которая имеет ценность для других членов организации); легитимная власть (власть, предопределенная должностью индивида); власть

личности (эталонная власть – выражается в стремлении быть похожим на руководителя).

На практике, как правило, типы власти в чистом виде встречаются крайне редко, но для разных организаций определяются наиболее типичные. Например, для следственных органов наиболее типичной будет легитимная власть, т.к. структура любого следственного органа представлена жесткой вертикалью власти и сама система специальных званий предопределяет неравенство людей. Вместе с тем, проблема власти как ресурса не исчерпывается в связи с пониманием ее роли с формальной точки зрения. Принадлежность к определенной системе (например, силовой структуре), приобретение социального статуса члена этой организации, специфика профессиональной деятельности становятся основной для осознания себя, как субъекта власти, с одной стороны, и деление людей на «мы» и «они», с другой. Где «мы» – этот «особая» группа людей, наделенных «особыми» полномочиями, которые дают им право быть, в том числе, над законом, а «они» – «серая безликая масса».

Ресурсный подход в организационной психологии все больше смещает вектор оценки отдельно взятой личности профессионала с точки зрения ее полезности для организации (где индивид со всей совокупностью характеристик выступает как средство необходимо для эффективного функционирования организации) на восприятие профессионала как активного субъекта. В связи с этим рассмотрение понятия ресурс стало возможным не только в плоскости организации, но и на уровне отдельно взятой личности. Так, например, в качестве ресурса Ф.Н. Ильясовым рассматривается мотив личности в пространстве организации: «...мотив – это ресурс (власть, деньги, комфорт и т.д.), стремление получить или сохранить который обуславливает поведение субъекта. Ресурс становится детерминирующим под влиянием системы ценностных ориентаций и актуализации определенных рефлексов». [1, с. 15] Автор вводит понятие «ресурсное поведение», которое запускается «стимулом» (фактором способным включать у субъекта ресурсное поведение) и направленно на сохранение и преумножение ресурсов личности.

Управление человеческими ресурсами как подход (первоначально в теории и практике менеджмента, а потом и в организационной психологии) развивалось в противовес подходу управления персоналом и некоторые ученые относились к нему скептически. Так, например, В.А. Спивак отмечает, что «Ресурсный подход к персоналу основывается на понятии «ресурс», что в переводе с французского означает «вспомогательное средство». К ресурсам относятся денежные средства (капитал), материальные ценности, запасы, возможности, источники средств и доходов. Причисление людей к «ресурсам» переводит их из категории «субъект» в категорию «объект», принижая значение таких важнейших характеристик, как активность, творчество, развитие, инициатива. Восприятие работников руководством ограничивается рамками одного из многих ресурсов, ставит под сомнение целесообразность учета личных свойств, индивидуальный подход и необходимость исследования, развития и полного применения потенциала». [7, с. 8] Однако содержание управленческой деятельности как «субъект-субъектной» исключает возможность понимания персонала исключительно как объекта управленческого воздействия. Вместе с тем, само содержание понятия «ресурс» в психологии обрело совершенно иной смысл по сравнению с экономической его трактовкой. Когда речь идет о личности в организации как о ресурсе, то чаще всего подразумевается набор компетенций (или ресурсов), которыми она обладает.

Ряд авторов в рамках ресурсного подхода предлагают выделять компетентностный ресурсный подход (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), который «... позиционирует совокупность разнообразных компетенций, потенциал, таланты – как ресурсы,

которые может накапливать и использовать сотрудник для достижения целей». [5, с. 163] Определяют два основных направления развития концепции управления человеческими ресурсами в ресурсном подходе: человеческие ресурсы как компонент стратегического планирования и конкурентное преимущество организации, и человеческие ресурсы как «капитал» организации, требующий вложений.

По мнению М.А. Романенко для поддержания человеческих ресурсов, по аналогии с иными видами ресурсов организации, необходимы ресурсосберегающие технологии. Необходимо развитие технологий управления человеческими ресурсами, позволяющих использовать их оптимальным образом. Несмотря на то, что данное направление представляется новым, в его рамках уже ведутся первые исследования, а именно, работы по определению оптимального числа и качественного состава человеческих ресурсов, профилактики «токсичности» персонала, построении эффективных систем мотивации персонала и пр.

В.Н. Марков в контексте управленческой деятельности разграничивает ресурсы организации на внешние и внутренние. К внутренним ресурсам он относит все то, что связано с личностью индивида (мотивы, ценности, способности, индивидуальные качества личности и пр.), к внешним – иные возможности организации (технические, территориальные, финансовые, природные, информационные и пр.). Осуществление управленческой деятельности, прежде всего, связано с воздействием на внутренние ресурсы персонала, в то время как реализация собственно профессиональной деятельности предполагает воздействие, в большей степени, на внешние ресурсы. Закономерно, что уровень занимаемой должности и содержание профессиональной деятельности определяют содержание ресурсов, которыми должен обладать профессионал. Однако, чем выше уровень занимаемой индивидом должности в иерархии организационной структуры, тем «... более естественно и широко он в принципе может использовать свой внутренний, личностный ресурс. Чем ниже место в иерархической лестнице, тем менее гармоничным оказывается использование ресурса и, более того, зачастую тем меньшая часть возможностей работника оказывается востребованной в профессиональной деятельности». [2, с. 27-28] В ситуации, когда большая часть внутренних ресурсов работника не востребована, в процессе реализации профессиональной деятельности происходит отчуждение личности от самого процесса и результатов этой деятельности. В противоположной ситуации – при реализации профессиональной деятельности задействуется большая часть внутренних ресурсов личности – происходит постепенное обесценивание той части внутренних ресурсов личности, которые не задействованы в профессии, и, как следствие этого процесса, их трансформация и деградация (что находит свое выражение в профессиональной деформации). В.Н. Марков видит в незадействованных внутренних ресурсах профессионала огромный потенциал для организации. Основываясь на факте, что человек как профессионал в большей мере основывается на «... психологических по своей природе, механизмах надситуативной активности» [2, с. 29] (в отличие от рыночных механизмов, ориентированных на накопление капитала, или исполнения служебного долга в правоохранительных структурах), он полагает, что возможность реализации в организации внутренних ресурсов личности (которые оказываются за пределами профессиональной деятельности), будет способствовать не только повышению мотивации сотрудников, но и условием построения эффективной системы управления. Если руководитель организует работу подчиненных так, чтобы они могли использовать сильные стороны своей личности, то это будет способствовать формированию команды (постоянной или проектной (которая создается для решения какой-либо задачи)). Команда, созданная подобным образом, становится «социальным усилением» личности

руководителя, и выступает как субъект деятельности в организации, т.е. смещается акцент с унификации системы управления к ее индивидуализации. [2]

Спектр организационно-психологических исследований с применением ресурсного подхода достаточно широк, что свидетельствует о его актуальности. Вместе с тем, сформировавшейся методологии ресурсного подхода в целом, и в организационной психологии в частности, назвать сложно – о чем свидетельствует вариативность (непохожесть) исследований, ведущихся в этом направлении. Возможно именно отсутствие жестких методологических «рамок» и делает данный подход универсальным и перспективным для исследования множества социально-психологических, управленческих и иных аспектов, являющихся объектами внимания организационных психологов.

Библиографический список:

1. Ильясов Ф.Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок. // Мониторинг общественного мнения – 5 (117) Сентябрь-октябрь 2013. – С. 13-25.

2. Марков В.Н. Ресурсный подход к организации и оценке кадров управления. // Акмеология. – 2011. – № 1(37) – С. 25-31.

3. Плотников Н.И. Ресурсы воздушного транспорта – Новосибирск: Академия экономики и управления, ЗАО ИПЦ «АвиаМенеджер», 2003. – 328 с.

4. Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма – М.: Юрист, 1995. – 623 с.

5. Романенко М.А. Применение ресурсного подхода к управлению командами проектов предприятий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 3(26) – С. 160-166

6. Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю. Контекстная парадигма в оценке личностно профессиональных ресурсов руководителей // Акмеология. – 2015. – № 2. – С. 149-157.

7. Спивак В.А. Управление персоналом для менеджеров : учебное пособие / В.А. Спивак. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 1998. – 125 с.

А.Р. Гирфатова, И.В. Зайниева (Уфа, Россия)
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ

Аннотация. В статье речь идет о социально-психологических методах совершенствования мотивации персонала.

Ключевые слова: мотивация, сотрудники, социально-психологические методы.

Abstract. In this article we are talking about socio-psychological methods of improving motivation of employees.

Key words: motivation, employees, socio-psychological methods.

В последние кризисные годы становится востребованной совершенствование методов мотивации и особое внимание уделяется на отбор наиболее эффективных методов мотивации персонала. Пожалуй, можно отметить, что административные ресурсы и методы исчерпали свои возможности. Век авторитарного управления прошел. Несмотря на наличие безработицы, когда можно в любой момент времени произвести замену персонала, есть понимание того, что текучесть кадров дает и экономические убытки и проблемы взаимоотношений в коллективе, и естественно, уровень мотивации основного состава персонала организации остается низким. Поэтому есть насущная необходимость сохранения и развития персонала. Вот здесь уместны, по нашему мнению, социально-психологические методы мотивации персонала.

А.А. Князева пишет, что в процессе трудовой деятельности человек выполняет целесообразную, необходимую для собственного выживания деятельность, ориентируясь как на воздействие внешнего окружения: работодателя, организации в целом, — так и на собственные внутренние установки. Причем, решающим фактором повышения результативности деятельности почти любого предприятия или организации является мотивация сотрудников [4].

А.В. Багаудинов отмечает, что в основном, на сегодняшний день, материально-денежные факторы выходят на первый план в стимулировании персонала, однако люди, по-прежнему нуждаются в таких формах мотивации, как общественное признание, осознание своей значимости, возможность самовыражения и самореализации, благоприятная психологическая атмосфера в коллективе. К сожалению, нематериальной мотивации, очень часто, незаслуженно уделяют мало внимания [2].

М.О. Абрамкина высказывает мнение, что на сегодняшний день бизнес в России находится в невыгодном положении: многие предприниматели, работая в убыток, вынуждены сокращать штат сотрудников, закрывать филиалы, оптимизировать процессы управления и производства на предприятии. При этом, сильнейшему удару подвергаются сотрудники компании, которые вынуждены либо работать за меньшие деньги, либо уйти в неоплачиваемый отпуск, либо вовсе искать новую работу.

В такой ситуации уровень мотивации работника, несомненно, падает. При этом, работодателю недоступны многие методы воздействия на сотрудника в связи с возникшими финансовыми трудностями. В этом случае неэкономические (социально-психологические) методы становятся основными и единственными, которые может

использовать работодатель, чтобы мотивировать персонал.

Социально-психологические методы мотивации персонала представляют собой комплекс мер, которые, в первую очередь, и направлены на создание благоприятной атмосферы в коллективе путем позитивного психологического воздействия и убеждения. Такие методы, как правило, персонифицированы и строго индивидуальны и подбираются согласно тем или иным характерным чертам и потребностям сотрудника. Подчеркнем то, что социально-психологические методы воздействия могут быть эффективными, когда используются с целью удовлетворения потребности в безопасности работника. Также возможно использование методов, связанных удовлетворением высших потребностей сотрудника. Например, для удовлетворения потребности принадлежности и причастности, менеджеру достаточно показать сотруднику то, как важен и эффективен его труд и какое влияние его работа оказывает на развитие компании. Более того, такие знаки внимания удовлетворяют и потребность признания и самоутверждения[1].

М.М. Набережных, М.В. Меркушева также отмечают то, что не следует забывать про другие, не менее эффективные пути повышения мотивации персонала, а именно использование нематериальной мотивации. Когда предприятию сложно стимулировать работника материально, руководству организации необходимо подумать о максимальном использовании социально-психологических и нефинансовых методов повышения заинтересованности сотрудника в достижении более высоких результатов деятельности[5].

С. В. Рагимова приводит следующий перечень нематериальной мотивации персонала:

- дополнительное обучение за счет работодателя для повышения квалификации;
- помещение различных записей о достижениях работника в его личный файл;
- предоставление больших полномочий;
- выбор графика рабочего времени.
- приоритет при планировании графиков рабочего времени и времени отдыха;
- установление специальных мест для информации, писем, фотографий и т. д., содержащих благодарности работникам и показывающих их достижения;
- карьерный рост, делегирование полномочий во время отсутствия руководителя;
- вознаграждения за многолетнюю работу в компании.

Выбор методов нематериальной мотивации остается за руководителем. Построение системы мотивации персонала - это достаточно трудоемкий процесс, однако при грамотном подходе результаты не заставят себя ждать. Нельзя останавливаться на достигнутом, надо постоянно развивать и совершенствовать построенную систему. Только такой подход постоянного развития способен обеспечить жизнеспособность системе мотивации сотрудников на предприятии [7, С. 78].

Типикина Д. В. считает, что популярными могли бы быть не только за рубежом, но и в нашей стране такой метод мотивации как, предоставление льготы гибкого графика работы. Например, система «банка нерабочих дней». Сотруднику предоставляется некоторое количество дней в году, когда он может не работать, и он получает возможность воспользоваться нерабочими днями по своему усмотрению.

Вполне будут уместны небольшие знаки внимания. Прежде всего, это различные

подарки, которые фирма делает своим сотрудникам.

Вызывает интерес такая форма мотивации как, организация различных общефирменных мероприятий, не касающиеся непосредственно работы. Это внутрифирменные праздники, посвященные значимым событиям (юбилею фирмы, выпуску новой модели продукции и т. д.). Среди прочего, различные мероприятия, на которые работники имеют право приглашать свои семьи (Новый год, День города), загородные и экскурсионные поездки, устраиваемые компанией. К этой же категории относятся оплачиваемые централизованные обеды и практикуемые некоторыми фирмами вечеринки а-ля фуршет после окончания рабочего дня.

Важно отметить такой метод мотивации как, «Вознаграждения-признательности». Эта категория нематериальных вознаграждений является, на наш взгляд, самой значимой. Прежде всего, это элементарные комплименты сотрудникам за их работу. Естественно, что многие компании (особенно крупные) не ограничиваются лишь устной похвалой. Не считая упоминания в средствах массовой информации и фотографий на видных местах, они пытаются увековечить работу своих сотрудников любыми другими способами. Так, например, в компании Walt Disney Co. применяется следующая практика: на центральной улице парка Disneyland окна кафе посвящают наиболее ценным работникам, а в компании Southwest Airlines выпущен специальный самолет в честь сотрудников компании (внутри аэробуса увековечены их имена). В результате успехи Walt Disney Co. общеизвестны, а Southwest Airlines отличается самой низкой текучестью кадров среди подобных компаний [Цитата по 8].

Обратим внимание и на такой метод как вознаграждение, связанное с изменением статуса сотрудника. В этот блок входит не только повышение в должности, но и обучение сотрудника за счет фирмы; приглашение сотрудника в качестве выступающего или лектора, предложение участвовать в более интересном или материально выгодном проекте, а также возможность использования оборудования компании для реализации собственных проектов.

Вознаграждения, связанные с изменением рабочего места и его эргономики: выделение отдельного кабинета, наем секретаря, предоставление дополнительного офисного оборудования, а также служебного автомобиля.

В последнее время существует тенденция к системному использованию нефинансовых вознаграждений. Она привела к возникновению системы «пакета услуг», в которую может входить:

- медицинское обслуживание в различных поликлиниках;
- возможность получить кредит;
- льготные путевки для сотрудников или их детей;
- оплачиваемая мобильная связь и проезд;
- корпоративный автомобиль и др. [8, С. 83-84].

К.Б. Герасимов акцентирует внимание на том, что им установлены при исследовании основных объектов и процессов менеджмента, в т.ч. управления персоналом, организационного поведения, маркетинга, групповой динамики и лидерства элементы социально-психологического климата влияющие на мотивацию. Эти элементы были сгруппированы следующим образом: отношение с коллективом; отношение с

руководством; отношение с организацией; отношение к работе; условия труда; лидерство; коммуникации; статус работника; оплата труда и социальные программы; отношение к конфликту; качество и производство продукции. [3].

А.Г Паскал, Е.В. Поворина указывают на такие популярные методы мотивации персонала в других странах:

Например, выходной в пятницу, 13-го. Аргументы «за» таковы. Сотрудники германской производственно-торговой компании в этот «злополучный» день могут получить отгул. Проанализировав сделки, и рекламации за последние пять лет, компания выяснила, что многие сотрудники проваливали переговоры именно в пятницу, 13-го, и наибольшее число клиентских жалоб тоже пришлось как раз на этот день (причем претензии были самые нестандартные).

Любопытен такой метод как, театральнй час. Допустим, компания дает сотрудникам право уйти с работы на час раньше, если те собираются в театр или на концерт. Но для этого нужно соблюсти два условия: сначала предъявить билет, а на ближайшем собрании поделиться впечатлениями (приветствуются яркие рассказы, исполнение отрывков из представлений и демонстрация фото).

Достоин внимания метод «Зоны отдыха». В офисах норвежского инвестиционно-строительного холдинга Selvaag все устроено так, чтобы сотрудники как можно больше общались друг с другом, выходя из своих кабинетов. На зоны отдыха и переговоров приходится 60-70% всех офисных помещений! Там стоят диваны, кресла, столы и стулья, и можно бесплатно пить кофе и чай, подкрепляться фруктами, а по пятницам - еще и выпечкой.

В Швеции распространен метод «Получение больничного листа без документов». Работодатели с большой заботой относятся к здоровью своих сотрудников. Чтобы не выходить на работу из-за болезни на неделю, сотруднику достаточно лишь предупредить об этом руководителя - никакие документы не нужны. В той же Швеции можно прийти с ребенком на работу, если у него каникулы и его не с кем оставить[6].

Таким образом, из множества вышеназванных социально-психологических методов мотивации сотрудников организации руководителю потребуется подобрать в мотивационную систему те, которые наиболее адекватно будут мотивировать именно его персонал, с присущими только данной организации особенностями и возможностями. Эффективное решение мотивационных задач возможно только при сочетании интересов и во благо сотрудников.

Во многом, чтобы обеспечить высокий уровень мотивации, надо создать условия для удовлетворения потребностей сотрудников, что возможно только при использовании социально-психологических методов мотивации персонала.

Литература

1. Абрамкина М.О. [Мотивация персонала в условиях финансово-экономического кризиса//Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития.](#) 2015. № 22. С. 94-98.
2. Багаутдинов А.В. Нематериальная мотивация//Социально-экономическое управление: теория и практика. 2013. № 2 (24). С. 64-65.
3. Герасимов К.Б. Мотивация персонала: учебное пособие. Самара: НОАНО ВПО СИБиУ, 2015. 140 с.

4. Князева А.А. [Анализ мотивации персонала и пути ее совершенствования \(на примере предприятий госслужбы\)](#)//Бюллетень науки и практики. 2016. № 5 (6). С. 446-455.
5. Набережных М.М., Меркушева М.В. Пути повышения мотивации персонала организации//Символ науки. 2016. № 4-1 (16). С. 150-152.
6. Паскал А.Г., Поворина Е.В. Применение зарубежного опыта мотивации и стимулирования труда в России//Новое поколение. 2016. № 10. С. 275-282
7. Рагимова С. В. Инновационные процессы в управлении персоналом: коллективная монография / под редакцией Т. А. Ветошкиной; Урал. гос. горный ун-т. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2015. - 245 с.
8. Типикина Д. В. Инновационные процессы в управлении персоналом: коллективная монография / под редакцией Т. А. Ветошкиной; Урал. гос. горный ун-т. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2015. - 245 с.

Гордеев П.А. (Саратов, Россия)

ЛОГИКА ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ

В статье приведены трудности концептуализации измененных состояний сознания и следующая из этого необходимость обращения к структурному, а не к содержательному аспекту. Структурный уровень сознания – это логика, согласно которой данные акта сознания увязываются в общую данность сознания. Показана зависимость состояния сознания от типа преобладающей логики. На примере переживаний трансперсонального характера эксплицирована логика некоторых измененных состояний сознания. Выдвинуто предположение, что эта логика основана на интуиции беспредельного единства.

Ключевые слова: измененные состояния сознания, сознание, мышление, логика, дискурсивность, знание, интуиция, истина, интуиция беспредельного единства.

The article presents the difficulties of conceptualizing altered states of consciousness and the consequent necessity of addressing the structural rather than the content aspect. The structural level of consciousness is the logic according to which the data of the act of consciousness are linked to the common reality of consciousness. The dependence of the state of consciousness on the type of prevailing logic is shown. On the example of experiences of the transpersonal character, the logic of some altered states of consciousness is explicated. It has been suggested that this logic is based on the intuition of boundless unity.

Keywords: altered states of consciousness, consciousness, thinking, logic, discursivity, knowledge, intuition, truth, intuition of boundless unity.

Измененные состояния сознания, попав в научно-исследовательский фокус около полувека назад, по сей день вызывают живой интерес у представителей научных дисциплин разной направленности. Тематизация измененных состояний сознания – в англоязычных текстах обычно «*altered states of consciousness*» – с неизбежностью повлекла за собой попытки их дефиниции. Насколько эти попытки удовлетворительны и адекватны сути исследуемого? – вопрос открытый. Несомненно то, что многими учеными эти сомнительные попытки принимаются как несомненные с точки зрения терминологической адекватности. Тем не менее, термин «измененные состояния сознания» неизбежно наталкивается на препятствия концептуального характера. Какие же трудности здесь возникают?

Во-первых, сознание не есть такое данное, которое можно было бы «схватить», т.е. буквально концептуализировать. Напомним, что латинское «*conceptio*» восходит через «*capere*» к праиндоевропейскому **kap-* «хватать». Схватить, обездвигнуть можно только то, что поддается этому жесту. Сознание же по природе своей текуче, динамично, что в современной западной философии обстоятельно показано Э. Гуссерлем, У. Джеймсом, А. Бергсоном. Можно сказать, что сознание никогда не дано, но всегда только дается, т.е. оно не данное, а дающееся. Динамичное, непрестанно становящееся есть большая проблема для ума с его жестом хватания. Вообще, на проблематичность понимания движения как именно движения, а не последовательности дискретных положений в пространстве, указывали еще элеаты, особенно Зенон в своих «апориях». В Новейшее время проблема была вновь поставлена в работах Бергсона (см. особенно [2]). Динамичность, перманентная изменчивость сознания ставит попытки отыскания его атомарных элементов перед неразрешимыми парадоксами. По этой же причине несостоятельными оказываются усилия расчленения потока сознания на последовательно сменяемые состояния. Однако же, все это справедливо, если рассматривать

сознание с точки зрения его содержания, а не структуры.

Во-вторых, «измененность» – понятие относительное, так как предполагает сравнение одного с другим. Отсюда – неизбежный релятивизм. Каждое состояние – если вообще можно говорить о каком-либо дискретном «состоянии» непрерывно изменяющегося – является измененным для предыдущего в силу «текучести» сознания: измененным утверждается состояние, которое тут же оказывается базовым для сравнения с последующим состоянием и выявления степени «измененности» последнего по отношению к предшествующему. «Измененность» сознания в этом ракурсе оказывается крайне неясным понятием, охватывающим в принципе все возможные состояния сознания. Возможный выход из проблемы уже был указан: под изменением состояния сознания должно подразумеваться не непрестанно изменяющееся содержание – переживания, восприятия и т.д., но преобразование сознания на структурном уровне.

В-третьих, введение понятия «измененные состояния сознания» дихотомизирует объем понятия «состояния сознания» (самого по себе весьма проблемного и требующего прояснения), а следовательно – влечет предельное расширение рассматриваемого ряда явлений, охватывая весь логический универсум «состояний сознания». Известным недостатком дихотомического деления является то, что отрицательный (негативный) термин остается крайне неясным. В нашем случае отрицательным термином является именно «измененные состояния сознания», так как они предполагают некие «неизмененные состояния сознания» как основу для сравнения. Таким образом, противоречащее понятие, или признак, с необходимостью отсутствующий в отрицательном термине, следует искать в основном термине. Но употребление понятия «неизмененные состояния сознания» а качестве основного, т.е. положительного термина довольно проблематично, поскольку включает момент негации, представленный отрицательной частицей «не-». Получается, что крайне неясным оказывается и основной термин. Более того, в нем не содержится абсолютно никакого указания на признак, наличие/отсутствие которого могло бы послужить критерием дихотомии. Конечно, можно вместо нескладного «неизмененные состояния сознания» употреблять другие словосочетания, заменив «неизмененные» состояния сознания «обычными», или же неким «нормальным» состоянием сознания. Но в этом случае проблема не решается, а умножается. «Обычность» базового состояния сознания требует уточнения критериев этой «обычности», что представляется едва ли разрешимой задачей. Так же дело обстоит и с понятием нормы. Кроме этого, понятие нормы противопоставляет понятие отклонения от нормы, т.е. патологии, что необоснованно предвосхищает исследование измененных состояний сознания с позиции их «патологичности». Вдобавок ко всему, граница между нормой и патологией является весьма подвижной как в этногеографическом, так и в культурно-историческом смысле. Убедительное обоснование того, что норма конституируется обществом, дает М. Фуко в своих работах. Приведем для примера один из выводов его исследований истории психопатологии: «*homo naturae*, ... “нормальный человек” – мыслительный конструкт; если и есть у него какое-то место, то искать его следует отнюдь не в пространстве природы, но внутри той системы, которая строится на отождествлении *socius*, человека общественного, с правовым субъектом; а следовательно, безумец признается таковым не в силу болезни, переместившей его на периферию нормы, но потому, что наша культура отвела ему место в точке пересечения общественного приговора об изоляции и юридического знания, определяющего дееспособность правовых субъектов» [17, с. 160].

Указанные затруднения концептуального характера легко обнаружить, если принять во

внимание неоднородность и многообразие измененных состояний сознания. Боевое неистовство скандинавских воинов-берсеркеров и дхьяна буддистских монахов, умный экстаз мистиков-неоплатоников и состояние алкогольного опьянения, эстетическое переживание прекрасных произведений искусства или возвышенных явлений природы и состояние сна без сновидений – эти состояния сознания (приведенные лишь наугад) имеют между собой гораздо больше отличий, чем сходств. Необычайно трудно найти то действительное, положительно определяемое одно, которое было бы присуще всем измененным состояниям сознания в качестве существенного свойства. Отсутствие строгой определенности говорит о кумулятивном характере понятия «измененные состояния сознания», т.е. оно может объединять различные, не имеющие ничего общего состояния, и при этом включать новые, обусловленные современными культурно-историческими обстоятельствами. Следует сказать, что подобный образ понимания говорит о достаточно высокой степени условности. Таким образом, понятие «измененные состояния сознания» носит характер остенсивного определения (которое, в строгом смысле, определением не является) – в эту группу попадают различные состояния путем простого перечисления, или указания на основе некоего привычного коллективного соглашения, обычно негласного, т.е. здесь «определяет» так называемая «конвенциональная мудрость» (англ. «*conventional wisdom*»).

Приведенные трудности концептуального понимания измененных состояний сознания были указаны не для того, чтобы остановиться перед ними и отказаться от дальнейших исследований. Более того, наличие нерешенных проблем умозрительного характера вовсе не препятствует разработке темы измененных состояний сознания за рубежом и – не менее активной – в России (см., напр.: [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 12; 15; 18; 22]). Тем не менее, указанные трудности позволяют подойти к вопросам измененных состояний сознания более внимательно, увидеть некоторые путеводные нити. Несмотря на их возможную очевидность, они должны быть с самого начала отчетливо выявлены и артикулированы. Во-первых, условность понятия «измененные состояния сознания» акцентирует задачу отыскания в конкретном измененном состоянии сознания его собственного, т.е. рассмотрение его видовых, а не родовых свойств – без необдуманной экстраполяции полученных выводов на все остальные измененные состояния сознания. Во-вторых, под состоянием сознания не следует понимать некий дискретный «снимок», или фрагмент темпорального потока сознания. Поток переживаний характеризуется перманентной изменчивостью, с точки зрения которой содержание переживаний не имеет никакого значения. Скажем, если я смотрю на обстановку комнаты, а в следующий момент переведу взгляд за окно – на небо или улицу – то содержание зрительного восприятия изменится не меньше, чем если вместо этого последовал бы какой-нибудь яркий галлюцинаторный образ. Стало быть, изменение состояний сознания следует искать не в изменении переживаний так таковых. Это значит, что состояние сознания конституируется на структурном уровне, а не на содержательном, хотя и может влиять на содержание переживаний. Сходные соображения побуждают некоторых современных исследователей вообще отказаться от словоупотребления «состояния сознания» и разрабатывать более точные понятия. Например, А. Рок и С. Крипшнер, показав неудовлетворительность понятия «состояния сознания», вводят и обосновывают терминологическую адекватность понятия «паттерны феноменальных свойств» [23].

Что именно следует понимать под структурным уровнем, когда мы говорим о сознании? Обычно, говоря о «структуре сознания», подразумевают его разделение на различные сферы, – например, по критерию функциональных способностей: перцептивную, эмоциональную,

волевою, ценностную, мыслительную и т.д., либо по критерию некоей осознанности: бессознательное, подсознательное, собственно сознание и т.п. Подобные примеры теоретической фиксации структуры сознания привлекательны своим удобством, поскольку дают определенную схематическую наглядность. Тем не менее, у них есть недостатки. Во-первых, акт сознания не всегда включает в работу все приведенные функции. К примеру, я могу помыслить нечто эмоционально нейтральное, либо воспринимать нечто не осмысленно. Этим сказано, что ни одна из так называемых сфер сознания в приведенном виде не является для сознания необходимой. Отсюда, во-вторых, следует, что подобные схемы структур сознания даже не намекают на его существование – то, что делает сознание сознанием.

Исходя из латинского «*structūra*», под структурой следует понимать устройство чего-либо, организацию его элементов в упорядоченное целое. Главными с точки зрения структуры оказываются не сами элементы, а способ их взаимосвязи, который, по сути, может быть инвариантным по отношению к элементам. О каких элементах и способах их связи можно говорить применительно к сознанию? Каковы необходимые аспекты акта сознания? Согласимся с Э. Гуссерлем в том, что для сознания существенным является интенциональность: сознание – это всегда сознание чего-либо. Акт сознания всегда имеет дело с некоей данностью, раскрываемой в самом акте. При этом само сознание в этом акте не дано так, что можно было бы представить его в виде какой-то субстанции, которую, скажем, можно делить на какие-то области или сферы. Поэтому анализ сознания может идти только путем анализа данных сознания, а еще точнее – путем анализа их объективированных форм. Очевидными формами объективации сознания (или данных сознания) человека являются *мышление и речь*.

Объективация сознания в мышлении и речи говорит о *знании* как существенном конститутивном элементе сознания. Сознать что-то – это не просто регистрировать нечто, подобно некоему регистрирующему прибору. Сознание вовсе не «отражает» пассивно некий внешний объективный мир; осмысляя мир, сознание его активно конструирует. Сознание – это не регистрация, и даже не осведомленность в этой регистрации. Сознание – это смыслополагание. Каким образом это логико-смысловой аспект соответствует знанию, а также речи и мышлению как очевидным объективациям сознания? Важное уточнение касается знания. Знание как таковое – это не просто некое суждение о чем-то или некое целенаправленное действие, пусть даже это суждение верно, а действие – эффективно. Мнения, даже «истинные мнения», по Платону, для того, чтобы стать знаниями, должны быть «связаны суждениями о причинах». Устойчивость знания гарантирована его связанностью [11, с. 609-610]. Но связанность чего-либо можно увидеть не иначе, как в развернутом виде. Обоснованность знания обеспечивается его развернутостью до очевидных предельных оснований суждения. Таким образом, знание – это всегда результат дискурсивного мышления, выстраивающего суждение на основе логико-смысловых связей составляющих его высказываний.

Итак, учитывая то, что сознание, во-первых, имеет дело с некоторыми данными, которые оно, во-вторых, как-то осмысливает, увязывает в единую картину, можно под сознанием подразумевать мышление. Мышление же представляет собой рассуждение, т.е. последовательно осуществляемое обнаружение логико-смысловых связей между элементами, данными в акте сознания. Примечательно то, что способ связи элементов как таковой независим от самих элементов. Подобная инвариантность, напомним, характеризует структуру. Следовательно, под структурой сознания можно понимать логику, согласно которой данные акта сознания увязываются в общую данность сознания. Состояние сознания, в таком случае,

будет определяться типом преобладающей логики.

О каких типах логики может идти речь? Казалось бы, логика однородна, и соблюдение трех законов традиционной логики – закона тождества, закона противоречия и закона исключенного третьего – является достаточным условием непротиворечивости и, следовательно, мыслимости чего-либо. Однако, существуют так называемые неклассические, или альтернативные логики, во многих из которых не выполняются законы традиционной логики (например, закон исключенного третьего). Кроме этого, за очевидностью законов традиционной логики скрываются гораздо менее очевидные основания нашей убежденности в их истинности. Иначе говоря, дискурсивное развертывание мышления покоится на интуитивных, чаще всего не осознаваемых, основаниях. Наша уверенность в истинности законов традиционной логики, как показывает А.В. Смирнов, основана на интуиции пространственно-временного устройства, интуиции субстанциальности, телесной интуиции пространственных границ [14, с. 166-168]. Осмысление событий физической реальности опирается на эти базовые интуиции. Приведем для примера следующее суждение: «мое тело в каждый момент времени занимает в пространстве одно определенное место, всегда – только одно, никогда – два или более; к тому же если мое тело в определенный момент времени занимает одно место, это значит, что в этот же момент времени оно отсутствует в других местах; кроме этого, мое тело не может не занимать какого-то одного из множества мест». Это суждение имеет характер логической достоверности потому, что упомянутые интуиции пространства и времени, пространственных границ и субстанциальности остаются незыблемыми. Более того, эти интуиции приложимы также к явлениям непространственного характера (например, к любви, см. [14, с. 172]).

Интуиция субстанциальности предпослана дискурсивному развертыванию высказывания до его атомарной субъект-предикатной формы: «S есть P». Высказывание предполагает элементарное разделение на то, что говорится – сказуемое, предикат, и то, о чем говорится – подлежащее, субъект. Высказывание имеет смысл только в том случае, если наличествует определенная самотождественная «субстанция» – субъект высказывания. Таким образом, интуиция субстанциальности развертывается в субъектность высказывания. Но не только субъектность может выступать основанием определенного типа мышления. Также можно говорить о субъективности. Как было отмечено, обоснованность знания требует развертывания до предельных самоочевидных оснований суждения. Это эпистемическое требование отвечает закону достаточного основания; в Вольфовой формулировке он звучит так: «ничего не существует без основания для своего бытия» (лат. «*nihil est sine ratione, cur potius sit quam non sit*»). А. Шопенгауэр усматривает корень закона достаточного основания в следующем: «Наше познающее сознание, выступая как внешняя и внутренняя чувственность (восприимчивость), рассудок и разум, распадается на субъект и объект и, кроме них, не содержит в себе ничего. Быть объектом для субъекта и быть нашим представлением – это одно и то же. Все наши представления – объекты субъекта, и все объекты субъекта – наши представления. Но при этом оказывается, что все наши представления находятся между собою в закономерной и по своей форме а priori определяемой связи, в силу которой ничто существующее само для себя и независимое, ничто единичное и оторванное, не может сделаться для нас объектом» [19, с. 23-24]. Немецкий философ в трактовке закона достаточного основания исходит из субъективности, т.е. изначальной оппозиции субъекта и объекта.

Логика с ее законами должна быть адекватна реальности, данной в сознании, ибо с помощью логики смыслополагающее сознание эту реальность конструирует. Не будем сейчас обсуждать вопрос о первичности – являются ли законы и интуитивные основания логики чем-то

производным от опыта, или же они имеют априорный характер и как таковые сами обуславливают опыт. Обратим внимание на сам факт корреляции сознания и реальности, обнаруживаемый в логике. Высказывание коррелятивно бытию: определенная логика соответствует определенной онтологии.

Традиционная логика, как нас убеждает опыт телесного бытия в мире, отлично выполняется в физической реальности. Сами физические события подтверждают правильность и необходимость законов традиционной логики. Таким образом, традиционная логика конституирует состояние сознания, адекватное физической реальности – по крайней мере, если мы говорим о физических объектах макромира. С. Гроф именуется подобное состояние «хилотропным модусом сознания» (от др.-греч. ἕλη «материя» + τρόπος «направление, способ»), подчеркивая тем самым его ориентацию на материальный мир. Характеризует его Гроф таким образом: «В хилотропном модусе сознания человек считает себя физическим телом с определенными границами и ограниченными способностями восприятия. Мир представляется состоящим из отдельных материальных объектов и обладает определенно ньютоновскими характеристиками: время линейно, пространство трехмерно, а все события соответствуют цепочкам причин и следствий. Опыт в этом мире систематически подтверждает ряд фундаментальных положений о мире, вроде следующих: материя обладает плотностью; два объекта не могут занимать одно и то же место в пространстве; прошлые события необратимы; будущие события недоступны непосредственному опыту; человек не может быть более чем в одном месте одновременно; человек может существовать только в одном измерении времени; целое больше части; одно и то же не может быть истинным и неистинным в одно и то же время» [7, с. 281-282]. За этим описанием «хилотропного модуса сознания» нетрудно увидеть ряд руководящих принципов, составляющих его основу – законы традиционной логики, а также интуиции субъективности, субстанциальности, пространственных границ, пространственно-временного устройства.

Но традиционная логика с ее законами и интуициями не является единственным способом смыслополагания, а следовательно – не является единственной реальностью, ей соответствующая. Точнее, сфера приложимости традиционной логики не исчерпывает собой всей реальности. Причем это не просто некая умозрительная догадка, которую невозможно подтвердить экспериментальным путем. Результаты современного естествознания подтверждают это предположение. Для квантовой физики нет ничего удивительного в том, что квантовый объект до его регистрации может находиться в двух взаимоисключающих состояниях, и только в процессе регистрации актуализируется одна из возможных альтернатив. В потенциальном же состоянии взаимоисключающие альтернативы сосуществуют одновременно (состояние суперпозиции), что противоречиво с точки зрения традиционной логики. Следует сказать, что Аристотель, которого считают первооткрывателем трех законов формальной логики, сам не распространял действие этих законов на всю реальность. В рамках его метафизики реальность не ограничивается действительностью, но включает также потенциальность – бытие в возможности, для которого законы формальной логики не выполняются: «всякая возможность чего-то есть в одно и то же время возможность его противоположности. ... то, что способно быть, может и быть и не быть, а значит, одно и то же способно и быть и не быть» [1, с. 247]. Бытие в возможности Аристотеля предоставляет вполне адекватный способ понимания квантовой суперпозиции; исследователи говорят даже о том, что эта идея Стагирита выражает суть парадокса «кота Шредингера», сформулированного лишь через два с половиной тысячелетия. Впрочем, указанную связь метафизики Аристотеля и

квантово-механического описания реальности отмечали не только современные исследователи, но также, например, один из создателей квантовой механики – В. Гейзенберг. Примечательно то, что квантовая физика в этом отношении доказывает ограниченность картезианской парадигмы, согласно которой существование материального объекта всегда сопряжено с пространством и временем (см. [13]).

Итак, бытие не ограничивается той действительностью, в которой интуиции и законы традиционной логики обнаруживают свою истинность. Существуют иные области бытия, в которых этот тип логики неприменим по причине онтологической неадекватности. Вопрос теперь стоит следующим образом: является ли реальность, конструируемая традиционной логикой, единственно доступной человеку? Опыт измененных состояний сознания свидетельствует о том, что это не так. Гроф «хилотропному модусу сознания» противопоставляет «холотропный» (от др.-греч. ὅλος «целый» + τρόπος «направление, способ»), в котором все или некоторые из ограничений первого преодолеваются. Гроф и его коллеги за многие годы психотерапевтической работы накопили большое количество субъективных отчетов о переживаниях подобного характера. Отсюда можно сделать осторожное предположение, что по крайней мере в некоторых измененных состояниях сознания человек переживает какие-то иные, трансцендентные действительности области реальности – например, потенциальное бытие-в-возможности, в котором мир еще не сотворен, но только творится, в котором взаимоисключающие возможности сосуществуют одновременно, иначе говоря, где осуществляется совпадение противоположностей (лат. «*coincidentia oppositorum*»). Интересна в этом отношении опосредующая роль измененных состояний сознания в ритуальном воспроизводстве мифа. Взять, к примеру, космогонические мифы, которые повествуют о создании мира и времени. Его ритуальное воспроизводство позволяет стать свидетелем рождения мира, войти в сферу «первоначального времени» (или «безвременья»). В это время представители древних и туземных культур возвращаются в ритуале с помощью различных психотехник, преследуя различные цели: космогонические мифы применяются в целительстве и творчестве, а также при обрядах инициации, так как «возвращение к истокам» связано с обновлением, новым рождением, возрождением духовного, мистического порядка, переводящим человека в новую форму существования. Роль космогонического мифа в целительстве объясняется тем, что «возвращение к истокам» противостоит разрушительному течению времени, упраздняя его и позволяя вернуться к начальной точке существования, потенциально содержащей все возможности [21, с. 85-90].

Следует сказать еще об одном уникальном для некоторых измененных состояний сознания переживании и его логическом выражении. Напомним, Шопенгауэр в своей трактовке закона достаточного основания исходит из субъективности, изначальности субъект-объектной оппозиции. Именно эта оппозиция, стало быть, обосновывает знание, т.е. разворачивает его до самоочевидных оснований. Заметим, что она же, по сути, обосновывает понимание истинности знания в рамках «корреспондентской концепции»: истина – это соответствие мысли предмету (в средневековой философии эта идея выражается латинской формулой «*veritas est adaequatio intellectus et rei*»). Адекватность мысли предмету понимается как соответствие некоего объективного предмета субъективному представлению о нем. Субъективность, иначе говоря, характеризуется с другой стороны предметностью. Очевидно, противоположение предмета субъекту, их дистанцированность и непроницаемость друг для друга, взаимная внеположность берет начало в тех же интуициях субстанциальности и ограниченного пространства, на которые опираются и законы формальной логики.

Для некоторых измененных состояний сознания характерны переживания «расширенного» сознания, трансцендирующего ограниченность замкнутого в себе субъекта, в пределе – отождествление со всем универсумом, Богом, Абсолютом и т.п., либо же наоборот – растворение в некоей пустоте, тотальной «ничтожности». В подобных переживаниях трансперсонального порядка уникальным является снятие логики субъект-объектной оппозиции. Для сознания, ставшего всем (или ничем), нет больше внеположного предмета. Опыт слияния с онтологической первоосновой аннулирует онтологическое значение субъект-объектной оппозиции. «Метафизические отношения между субъектом и объектом – справедливо утверждает Е.А. Торчинов – много сложнее, и они не разведены по две стороны некой пропасти, с одной стороны которой некий самосуший субъект или созерцает, или воздействует на него» [16, с. 357]. В опыте подобных измененных состояний сознания, характеризующихся не-двойственностью (*адвайта* в веданте) осуществляется переживание некоего трансцендентного недихотомичного (*адвая*) бытия. Какова логика подобного состояния сознания? Каков характер дискурсивного развертывания этой логики? Каков характер знания, основанного на этой логике? Какая интуиция выполняется в данном случае?

Думается, что дать окончательное систематическое решение этих вопросов очень непросто, и уже их постановка является прорывным шагом к новому осмыслению. И, тем не менее, можно высказать несколько предварительных соображений, в общем виде описывающих логику измененных состояний сознания.

Часто говорят о дискурсивной невыразимости мистического опыта, понимая под ним опыт трансперсональных измененных состояний сознания. Мнение весьма спорное. Во-первых, под большим вопросом в принципе адекватное дискурсивное выражение опыта *любого*, не только мистического. Дело в том, что выражение опыта не является его дубликатом, и переживание любого характера содержит элемент, в принципе не выразимый вербально. Во-вторых, вывод о невыразимости мистического опыта делают часто потому, что он противоречив с точки зрения традиционной логики, т.е. в конечном счете логики здравого смысла. Но является ли правомерной попытка объяснить опыт некоей реальности с помощью логического инструментария, принципиально к ней не приложимого? Вряд ли нужно доказывать абсурдность такой «подгонки». Зафиксированный в текстах различных религиозно-философских традиций опыт философского осмысления переживаний трансперсонального характера доказывает, что переживания эти – *выразимы*, причем выразимы именно *дискурсивно*. Конечно, дискурс здесь совершенно *иной*, с точки зрения традиционной логики противоречивый, преисполненный логических парадоксов.

Необходимо научиться мыслить иначе, и в первую очередь – увидеть интуитивные основания подобного дискурса, обосновывающего «правильность» такого рода парадоксов. В качестве основания логики сопряженных с этим дискурсом измененных состояний сознания мы усматриваем *интуицию беспредельного единства*. Попробуем развернуть логику, основанную на этой интуиции, в сопоставлении с традиционной логикой. Напомним, традиционная логика опирается на интуицию ограниченного пространства (см. [14, с. 159-208]). Ограниченное пространство может состоять только из ограниченных частей, т.е. любая часть этого пространства имеет границу, отделяющую ее от других частей. В качестве ограниченной часть получает определенность, отличную от определенностей других частей, иначе говоря – обретает самость, или индивидуальность. Оставаясь определенной частью, она сохраняет эту индивидуальность. Это соображение можно выдвинуть в качестве интерпретации закона тождества («*A есть A*»). Далее: пока часть сохраняет определенность и самоидентичность,

она в качестве индивидуальности есть только эта-вот-конкретная часть и ни какая иная. Так реализуется закон противоречия («*A не есть не-A*»). Наконец, если это какая-то единичная самотождественная часть ограниченного целого, она не может не быть какой-то из его частей, или быть несколькими частями одновременно – таковы варианты отрицательного и положительного аспекта закона исключенного третьего («*A есть либо B, либо не-B*»).

Развернем теперь логику, основанную на интуиции беспредельного единства. Если и можно говорить о частях этого единства, то части эти – беспредельны, поскольку из ограниченных (определенных) частей складывается ограниченное целое. Будучи беспредельными, т.е. не имеющими границы, части не могут быть отграниченными друг от друга, следовательно – не могут получить определение и отличие от иных частей. Если часть не имеет границы, то нельзя сказать, этой частью она является или какой-то другой частью. Если бы часть была определена, она в таком случае получила бы индивидуальность, и тогда выполнялся бы закон тождества: «*A есть A*». В данном же случае закон тождества снимается, поскольку *A* беспредельно и определяется как *A* лишь номинально, а не по существу. Антитезу снятому закону тождества можно представить в формализованном виде так: «*A не есть A*». Раз закон тождества снят, беспредельная часть, которая не есть *A*, может оказаться и *B*, и *B*, и так далее до бесконечности. Отсюда, антитезу снятому закону противоречия можно представить в формализованном виде так: «*A есть не-A*». Но снятие закона тождества обязывает здесь отказаться и от формулировок *A есть B*, *A есть B* и т.д., ибо для беспредельной части немислимо получить определение в качестве этой-вот-определенной части, т.е. части вообще. К тому же, беспредельная «часть» не может быть больше или меньше беспредельного «целого», так как беспредельность не может быть ни больше, ни меньше беспредельности. Любая беспредельная часть беспредельного целого равна любой другой беспредельной части и беспредельному целому. Эта идея снимает закон исключенного третьего и в формальном виде получает следующее выражение: «*A есть и B, и не-B*», в отрицательном аспекте – «*A не есть ни B, ни не-B*».

Описания переживаний измененных состояний сознания трансперсонального характера и реальности, доступ к которой они опосредуют, содержат парадоксальные с точки зрения традиционной логики высказывания, но совершенно адекватные логике, основанной на интуиции беспредельного единства. В Брихадараньяка-упанишаде (4.5.15) для характеристики Атмана, истинной природы «Я», тождественной в конечном счете Абсолюту – Брахману, применяется отрицательное выражение «не то, не то» («*neti neti*»). В других местах («Чхандогья-упанишада» 6.8-16) об Атмане говорится «Ты – одно с Тем» («*tat tvam asi*»), имея в виду глубинную, коренящуюся в основе сущего тождественность Атмана со всем. «И тот, который в огне, и тот, который в сердце, и тот, который в солнце, – это единый» – гласит «Майтри-упанишада» (6.17). Атман бесформен, иначе говоря – беспределен, а потому может быть выражен адекватно только в рамках логики, основанной на интуиции беспредельного единства. С точки зрения традиционной логики здесь очевидное нарушение закона исключенного третьего «*A есть либо B, либо не-B*», поскольку утверждается прямо противоположное: а отрицательном аспекте («*neti neti*») – «*A не есть ни B, ни не-B*», в положительном («*tat tvam asi*») – «*A есть и B, и не-B*». Заметим, что эта логика не является продуктом софистических упражнений или интеллектуальной игры. Ее применение выходит за пределы отвлеченного умозрения, поскольку эти формулы единства (взятые в обоих аспектах – и в отрицательном, и в положительном) являются руководящим принципом в здании духовной практики веданты. В джняна-йоге постижение этих формул является необходимым шагом к достижению «мокиши» – освобождения. Сам путь духовного делания, если это путь к беспредельному единству,

развертывает соответствующую логику. В буддистской психопрактике различают восемь «*дхьян*» – уровней созерцания, последовательное выполнение которых ведет к миру вне всяких форм, неограниченному сознанию за пределами какой-либо пространственности. Достижение беспредельности выражается в описании последнего, восьмого уровня как «ни восприятия, ни не-восприятия». Очевидно, и здесь реализуется парадоксальная с точки зрения традиционной логики формула «*А не есть ни Б, ни не-Б*».

Логика, основанная на интуиции беспредельного единства, разумеется, не является прерогативой индийской религиозно-философской мысли. Встречаются ее яркие выражения и в истории западной мысли. Так, согласно христианскому мистику Мейстеру Экхарту, несущая божественный свет «искорка души», единая с Богом, свободна от имен и ликов, она не есть ни «то», ни «это», ни вообще «что-либо» (см. [20, с. 75]). «Бог есть все во всем и в то же время ничего из всего» – такова в общем виде богословская идея, которую можно встретить у Экхарта и Эригены; представлена она в апофатическом богословии Дионисия Ареопагита; отчетливо выражена у Николая Кузанского посредством слова-символа «неиное». Ясно, что подобное представление божественной реальности несовместимо с традиционной логикой и основана на логике другого порядка, имеющей истоком интуицию беспредельного единства.

Не-двойственность трансперсональных измененных состояний сознания, специфика их логики и интуитивного основания ставит закономерный вопрос о знании и истине. Можно ли говорить о знании и истине, основанных на логике подобных состояний? И если можно, то в каком смысле? Традиционное понимание знания, исходящее из закона достаточного основания, предполагает разделение познающего субъекта и познаваемого объекта, их дистанцированность и внеположность друг другу. Истинность знания в этом случае трактуется как адекватность мышления предмету. В случае отсутствия дистанции познающего и познаваемого, очевидно, знание как таковое не может быть позитивно выражено в форме субъект-предикатного высказывания «*S есть P*», истинность которого усматривается в его соответствии референту. Вероятно, знание, основанное на логике не-двойственности, имеет лишь негативное выражение в апофатическом ключе, а его истинность связана не с референцией и адекватацией, а с некоей «таковостью», бытием как таковым. Кстати говоря, подобный смысл истины – не гносеологического, а онтологического порядка – прочитывается в варианте «естина», производного от глагола «есть». Таковы в первом приближении и в общих чертах понятия знания и истины с точки зрения интуиции беспредельного единства.

Наши скромные попытки ответить на поставленные вопросы, конечно, не являются исчерпывающими. Дальнейшая детальная проработка этих сложных вопросов требует внимательного вслушивания в это вопрошаемое. Сама постановка вопросов в таком виде представляется наиболее важной. Задачу же обнаружения связи онтологических, логических и интуитивных оснований измененных состояний сознания, а также задачу описания в общем виде этой связи можно считать выполненными.

Литература

1. Аристотель. *Метафизика* // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1. М.: «Мысль», 1976. С. 63-367.
2. Бергсон А. *Опыт о непосредственных данных сознания* // Бергсон А. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. М.: «Московский клуб», 1992. С. 45-155.

3. Гордеев П.А. Институциональное измерение измененных состояний сознания // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 1-1 (39). С. 61-64.
4. Гордеев П.А. Необычные состояния сознания как проблема философии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 3-1. С. 15-21.
5. Гордеев П.А. Необычные состояния сознания: философский анализ: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2014. 166 с.
6. Гордеева О.В. Измененные состояния сознания. Природа, механизмы, функции, характеристики. Хрестоматия. М.: Когито-Центр, 2012. 254 с.
7. Гроф С. Путешествие в поисках себя: Измерения сознания. Новые перспективы в психотерапии и исследовании внутреннего мира. М.: АСТ и др., 2008. 346 с.
8. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 544 с.
9. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 70-78.
10. Майков В.В., Козлов В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том II. Российский трансперсональный проект. М., 2007. 424 с.
11. Платон. Менон // Собрание сочинений в 4 т.: Т. I. М.: Мысль, 1990. С. 575-612.
12. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интерсознание в психоанализе. М.: Когито-Центр, 2010. 304 с.
13. Севальников А.Ю. Физика и философия: старые проблемы и новые решения // Философский журнал. 2016. Т. 9. № 1. С. 42-60.
14. Смирнов А.В. Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. М.: Языки славянской культуры, 2015. 712 с.
15. Спивак Д.Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. СПб.: Ювента; Филологический ф-т СПбГУ, 2000. 296 с.
16. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного. СПб.: «Азбука-классика», «Петербургское Востоковедение», 2007. 480 с.
17. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. 698 с.
18. Хачатурян В.М. Измененные состояния сознания: к проблеме архаической компоненты психики // Человек. 2008. № 1. С. 58-73.
19. Шопенгауэр А. О четвероюм корне закона достаточного основания // Шопенгауэр А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Малые философские сочинения. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2001. С. 3-118.
20. Экхарт М. Духовные проповеди и рассуждения. СПб.: Издательская группа «Лениздат», «Команда А», 2013. 224 с.
21. Элиаде М. Аспекты мифа. М.: Академический Проект, 2010. 251 с.
22. Ярославцева А.В. Изменённые состояния сознания как инструмент контроля когнитивных процессов и состояний // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 3. С. 91-96.
23. Krippner S., Rock A.J. States of Consciousness Redefined as Patterns of Phenomenal Properties: An Experimental Application // States of Consciousness: Experimental Insights Into Meditation, Waking, Sleep and Dreams. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 2011. P. 257-272.

А. Р. Коваленко (Екатеринбург, Россия)

НЕГАТИВНАЯ ДЕЗИНТЕГРАЦИЯ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ КРИЗИСА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 30 ЛЕТ.

Аннотация. В статье рассматривается проблема негативной дезинтеграции как возможного варианта развития возрастного кризиса 30 лет – кризиса смены смысла жизни и жизненных ценностей.

Ключевые слова: кризис, возрастной кризис, личностный кризис, самоопределение, психодуховный кризис, кризис 30 лет, психодуховный, психоэмоциональный, психофизический.

Annotation: The article envisages the problem of negative disintegration as possible way of evolution of the 30 years crisis – crisis of changing the meaning of life and life values.

Key words: crisis, age crisis, individual crisis, crisis of 30 years, selfdetermination, self-inditification, existential crisis, psycho-emotional, psycho-physical, psycho-spiritual.

Кризис - это зов перехода в новое качество, это некая прерывистость в линейной области эволюции личности как сложной системы. Именно поэтому кризисное состояние – это временная ситуационная или внутренне обусловленная дезинтеграция личности, то есть существенное ослабление взаимосвязей между отдельными ее элементами.

В научной литературе обозначена полярная противоположность векторов дезинтеграции личности:

- *позитивная дезинтеграция:* скачок в развитии и в психодуховной эволюции, когда происходит исчезновение старого, изжившего себя образа Я и его обновление, возрождение и замещение его новым, более действенным. Позитивную дезинтеграцию мы можем рассматривать как некое возрождение, процесс обновления, который является естественным циклом, обладающим благотворным потенциалом для роста и трансформации личности;

1. *негативная дезинтеграция:* углубление кризиса с потерей витальности, т.е. негативная дезинтеграция с преобладанием отрицательных эмоций, носящих астенический, пассивно-бессильный характер. Человеком овладевает тоска, отчаяние, неверие в возможность выхода из тяжелой ситуации с возможным переходом в невроз, срыв, когда человек полностью деморализован и смирился с поражением.

Одной из задач нашего исследования было подтвердить гипотезу о том, что кризис самоопределения 30 лет может развиваться по вектору негативной дезинтеграции, которая будет затрагивать все сферы жизни человека.

Мы провели комплексное исследование в несколько этапов.

На первом этапе мы использовали тесты «Дом – дерево – человек», «Человек под дождем» и серию свободных рисунков. В отношении теста ДДЧ принято считать, что он является своеобразным автопортретом личности, по которому можно судить об аффективной сфере личности, ее актуальных конфликтах, уровне психосексуального развития, основных потребностях, типах психологических защит и других характеристиках. Свободный рисунок использовался для диагностики особенностей

глубинной (бессознательной) «Я-концепции» и уровня дезадаптации индивида в социуме.

На втором этапе исследования, была подобрана батарея психодиагностического инструментария:

1. опросник FPI (модифицированная форма В);
 - тест-опросник УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. Н. Эткинд);
 - опросник САМООТНОШЕНИЯ (Столин, Пантелеев);
 - СЖО (Тест смысложизненных ориентаций, адаптирована Д. А. Леонтьевым);
 - Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С.Бубнова».

По итогам обработки материала второго этапа проведён количественный и качественный анализ результатов каждой методики. Анализ эмпирического материала проводился как отдельно по каждой методике исследования, так и в сопоставлении с другими.

У участников экспериментальной группы мы диагностировали возникновение тревоги и агрессии, депрессивные состояния и апатию; чувство растерянности, повышенную раздражительность, постоянное напряжение, страхи и пр. Люди возрастного периода 30 – 35 лет, актуально переживающие кризис самоопределения, отличаются неустойчивыми профессиональными интересами, несформированностью потребностно-мотивационных и волевых качеств, неадекватностью самооценки.

Результаты исследования подтверждают, что нервно-психическое состояние значительной части референтов, переживающих кризис самоопределения, выходит за пределы нормы по тем или иным показателям: количество страхов, тревожность, нейротизм, конфликтность.

Анализ материала исследований позволил сделать вывод о том, что если в коррекционной работе мы будем делать акцент на развитии осмысленности жизни, самопонимании, самоуважении, интеграции образов «Я» и «не Я», на стабилизации эмоционального состояния, - уровень невротичности будет снижаться, а высокий уровень осмысленности жизни даст возможность найти выход из кризисного состояния.

Таким образом, проведенное нами исследование состояния участников экспериментальной группы возрастной категории 30 - 35 лет, позволяет сделать вывод о том, что кризис самоопределения на рубеже 30 лет является поворотным пунктом в развитии личности, он связан преимущественно с утратой привычных жизненных смыслов и может приводить к негативной дезинтеграции личности и к социальной дезадаптации личности и группы.

В нашем исследовании мы рассматривали проявление негативной дезинтеграции в трех аспектах: психодуховном, психоэмоциональном и психофизическом.

С точки зрения психофизического аспекта кризисного состояния, последствиями развития дезинтеграции по негативному направлению помимо общеизвестных – усталости, нарушения сна и сексуальной потенции, можно отнести и более серьезные психосоматические заболевания: гипертонию, стенокардию, язву желудка, бронхиальную астму, диабет, некоторые кожные заболевания.

С точки зрения психоэмоционального аспекта, кризисное состояние и сопутствующий ему стресс и фрустрация оказывают серьезное влияние на эмоциональное состояние

человека: возникновение тревоги, агрессии, депрессивные состояния, апатия, чувства вины, одиночества, стыда, растерянности, повышенная раздражительность, постоянное напряжение, низкая самооценка.

Появление проблем психодуховного аспекта состояния личности - это основное отличие кризиса самоопределения 30 лет.

В этот период своей жизни, клиенты часто обращаются с масштабными и глобальными экзистенциальными вопросами, которые требуют трансформации в сознании клиента, и являются сущностными, определяющими его бытие в мире: вопросы жизни и смерти, свободы и несвободы, хаоса и порядка, одиночества и изоляции, радости, счастья и страданий, ответственности, воли, активности, решений, выбора, платы за выбор, экзистенциальной вины. Анализ диагностического материала позволил сделать вывод о том, что часто период сепарации с юностью и вхождение во взрослость проходит не только во внутриличностном пространстве, но и в пространстве детско-родительских отношений с установками и правилами, которым необходимо было следовать, находясь в родительской семейной системе, в отношениях с социумом, в карьерном росте. Все это создает колоссальное внутреннее напряжение и развитие тревоги.

Таким образом, кризис самоопределения 30 лет является не просто возрастным кризисом, но кризисом психодуховным (экзистенциальным), затрагивающим все составляющие жизни человека в целом.

Экспериментально мы доказали гипотезу о том, что кризис самоопределения 30 лет может развиваться по вектору негативной дезинтеграции, когда молодые люди, актуально переживающие кризис самоопределения, сталкиваются с проблемой изменения и пересмотра смысла жизни и основных жизненных ценностей, а само кризисное состояние проявляется в ухудшении психологического, эмоционального, физического, социального аспектов жизни.

При этом сам кризис может развиваться поэтапно:

- 1) первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблемы;
- 2) дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультативными;
- 3) еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников;
- 4) если все оказывается тщетным, наступает стадия, характеризующаясь повышением тревоги и депрессии, чувством беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности.

Дж. Каплан считает, что кризис в ряде случаев может окончиться на любой стадии, если изменяется ситуация, породившая его, или обнаруживается выход из ситуации.

Однако, застревание на одной из стадий развития кризиса приводит к негативной дезинтеграции, которая продолжает истощать физические и психические ресурсы человека.

Одной из причин, которые оттягивают момент выхода из кризиса и усиливают негативную дезинтеграцию состояния кризисной личности, является формирование психологических защит, окружив себя которыми, человек может надолго остаться в

кризисном состоянии, иногда, до конца жизни. Все это происходит потому, что при переживании любого сильного ощущения (позитивного или негативного), в человеческой психике начинают действовать механизмы, направленные на уменьшение «суммы возбуждений», в интересах сохранения психического гомеостаза. Ответная реакция присутствует всегда, и чем интенсивнее эмоция, тем сильнее ответное внешнее действие или внутреннее переживание. В случае, когда эмоциональное переживание не было эмоционально отреагировано, оно остается подавленным, иногда на долгие годы, периодически провоцируя аффективные состояния.

Устойчивость, частое использование, ригидность, тесная связь с дезадаптивными стереотипами мышления, переживаний и поведения, включение в систему сил противодействия целям саморазвития делают такие защитные механизмы вредными для развития личности. Общей чертой их является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы. В жизни люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты, обычно они применяют различные защитные механизмы, которые формируются в детском возрасте.

В целом, исходя из нашего исследования, становится очевидным, что основными причинами негативной дезинтеграции в момент протекания кризиса 30 лет являются: низкие адаптационные механизмы, отсутствие навыков самоконтроля за состоянием, несформированная «Я-концепция», устойчивые психологические защиты, психологическое сопротивление осознанию кризисного состояния, неадекватные текущему жизненному состоянию установки и ценности, а также отсутствие профессиональной психологической помощи.

Список литературы:

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания - анализ преодоления критических ситуаций М.: Издательство Московского университета, 1984
2. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. М.: Медицина, 1985. 304 с.
3. *Козлов В.В.* Психология кризиса. Монография – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 430с.
4. *Козлов В. В.* Работа с кризисной личностью. – М.: Изд-во института психотерапии., 2007. – 336с.
5. *Козлов В. В., Пермина С. В.* Интегративная арт-терапия. – Челябинск: Циперо, 2014. – 250 с.
6. *Назарова И.Э.* «Защитные механизмы». - БИБЛИОТЕКА 'ЗВЕЗДЫ ОРИОНА', 2002.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГИИ: ДЕСЯТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Прошло уже 10 лет с года издания монографии «Интегративной психологии» и 27 с основания прикладного направления психологии, заявившего интеграцию как системообразующую категорию - интенсивные интегративные психотехнологии. Для человеческой жизни это достаточно большой срок.

Сама идея интегративного подхода, которую мы начали манифестировать в качестве научной парадигмы в начале 90-ых годов прошлого столетия, оказалась весьма плодотворна и породила множество научных и прикладных направлений: интегративная педагогика, интегративная психотерапия, интегративная медицина, интегративная арт-терапия, интегративная танцевально-двигательная терапия и т.д. Появились множество теорий, которые начали рассматривать саму науку как интегративную дисциплину, политологию, социологию, культурологию, социальную педагогику, антропологию, валеологию как интегративные науки.

В некотором смысле миссия автора этой статьи как основателя интегративной психологии выполнена. На самом деле, во многих гуманитарных дисциплинах, не только в психологии, идея интегративного подхода получила достаточное признание.

За эти 10 лет мы опубликовали множество текстов по интегративной психологии, появились образовательные программы, проведено более 10 конференций, опубликованы сборники «Вестник интегративной психологии», организованы методологические семинары во многих уголках России, дальнего и ближнего зарубежья.

Интегративная парадигма психология в настоящий момент достаточно основательно реализована и в теории, и в методе.

В своих предыдущих работах мы уже неоднократно анализировали понятие парадигмы и выделяли 5 базовых парадигм психологии в соответствии со спецификой предмета, категориального аппарата, методов, а также социальных характеристик [1, 3, 6, 7].

Интегративный подход в психологии является принципиально новым смысловым пространством в теории, методах исследовательских и воздействующих как для психологов, так и для их клиентов.

Любая современная психологическая парадигма при кажущейся зачастую их полноте и универсальности является справедливым лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой парадигмы относительна и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным верованиям ученых-психологов не имеет никакого смысла.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке интеграции, а рефлексивное понимание и принятие – к интегративной психологии. В этом смысле интегративная психология является направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Для формирования интегративной психологии необходима универсальная языковая среда, наподобие языка математики или физики, в которых любая символика истолковывается однозначно независимо от парадигмы, а также кооперативное взаимодействие всех парадигм и школ психологии [1].

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ,

направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы может дать только более общая теория, к которой мы и относим интегративную психологию.

В современной психологии существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность [1, 3].

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Следует признать, что все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени [6].

Все пять парадигм психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследовательский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию.

Что касается интегративной психологии – она на стадии формирования.

Стратегия интегративной психологии - постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена [2].

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология не претендует на монополию истины со всеми вытекающими последствиями, а предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, которая в данный момент и в данной ситуации решает **большее число проблем**, заданных контекстом жизни [2].

Автор статьи совершенно уверен, что существует одна психология, по-разному выполненная в текстах разных парадигм, школ и личностей. Она объединена великой и ненасытной интенцией понимания психического.

Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерности истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Это методологические правила, которые указывают, каких путей и средств «научного» постижения следует избегать (негативная эвристика) и которыми следует двигаться (позитивная эвристика) [1].

Интегративная психология не отказывается от прошлого опыта исследования человека, который в течение последних 40 тысяч лет проводился в духовных традициях искусства, теологического, философского, эмпирического склада, но использует его различные элементы в новых комбинациях.

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии.

Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главной целью психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять парадигм психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования,
- психотехнического воздействия на этот предмет,
- представителей парадигмы, которые являются носителями системы теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и прикладных целей [6, 7].

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы. На наш взгляд, это

наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

Каждый из отмеченных исследовательских парадигм имеет свою границу, свои преимущества и недостатки. Но, несмотря на элементаризм и атомизм многих направлений, они (психологии), всегда находились в условиях выбора: притязать на целостность или отказаться от нее.

Мне представляется, что все парадигмы притязали на целостность и универсальность в понимании психического. Но ограниченность предмета, категориального аппарата или метода не могли позволить это достижение. Возможно, это удастся психологии, если она интегрирует накопленный опыт и если у психологов не исчезнет вовсе тоска по целостности своей науки.

Теоретические представления, которые формировались на различных стадиях развития психологии, возникают вместе с возникновением самих представителей этих парадигм и обусловлены множеством факторов, в том числе тем, как они объясняли реальность, их мировоззрением, доминирующими философскими и научными представлениями эпохи.

Все пять парадигм определены реальным бытием людей, которые их содержательно оформляли. И они ими разумелись как истина, и притом как вся, как полная, правда. Я думаю, что объяснительные модели, которые рождались и формировались внутри парадигм, переживались ими как чрезвычайные открытия. Не меньшей интенсивности и полноты, чем мистические откровения в духовных традициях о божественном.

Описывая структуру Самости и процесс индивидуации, К.Г.Юнг отсылает читателя к Ипполиту: "познание Бога есть совершенная целостность". Если душа человеческая и есть "Божество внутри", то, на мой взгляд, все достаточно крупные открытия психологии имели именно такой характер, и они имели целостный характер соприкосновения со своей душой и были связаны с тем упоительным ликованием духовного пробуждения, который сопровождает творчество, научное открытие, мистический опыт.

Мы не можем судить о пяти парадигмах психологии как способах объяснения, будто они вообще не содержат в себе ничего истинного, хотя логика науки всегда строилась на отрицании. Более того, мы убеждены в том, что истины психологического знания они содержат как личное переживание-откровение.

Но каждому психологу, который начинает свою карьеру, это истинное еще только предстоит найти. И я не уверен, что это истинное мы можем понять путем некоторого эволюционного развития при помощи ментальной рефлексии, как положено, поднимаясь со ступени на ступень то ли по гносеологической лестнице, то ли по спирали, то ли по линейной траектории.

Это истинное надо прожить, сделать свое внутреннее понимание-объяснение-открытие «Вот оно как» и любые парадигмальные объяснения, теории, метафоры являются методом нашего исследования и истинное, чего мы жаждем как результат нашего поиска, лежит внутри каждой из прежних теорий. Суть заключается в том, что приведенные способы объяснения предмета психологии не исключают друг друга, но являются способом развития и расширения охваченных территорий психического.

В 90-ые годы нами внесено предложение по замене парной дефиниции "сознание - бессознательное" термином "сознание", охватывающим и объясняющим интегральную совокупность содержаний психики. Такой категориальный подход предполагает

изначальное телеологическое и аксеологическое единство, целостность индивидуума, закрепляет условность границы между бессознательным и сознанием, важнейшие, неотъемлемые функции которого опираются на содержания и процессы глубинных регионов психики [1, 2].

Обобщая и систематизируя данные ассимиляции содержаний глубинных регионов психики и расширения сознания в измененных состояниях (ИСС) и опираясь на девятиматричное представление о структуре психики, мы построили свою картографию психической реальности.

Основываясь на исследованиях всех пяти "волн" психологии и достижениях ведущих психологических школ современности, мы разработали базовую для интегративной психологии концепцию ИКС - «интегративной карты сознания». Уровни карты – не только уровни организации психики, но и измерения «внутреннего пространства» и подобно измерениям многомерного пространства, присутствуют в каждой его точке одновременно.

Мы различаем три базовых уровня: персону интерперсональное и трансперсональную, которые существуют в материальном, социальном и духовном воплощениях. Целостность психики - гармония внутреннего пространства, его непрерывность, отсутствие конфликтных противоречий между уровнями, направлениями, потоками.

Гармонизация внутреннего пространства - осознание и ассимиляция содержаний и принципов организации бессознательных неререфлексируемых регионов психики, которые присутствуют на всех базовых уровнях как их отторженные части. На уровне персоны - это "не Я", интерперсоны - "Не Мы", трансперсоны - "Чужие".

Согласно представлениям и объяснениям интегративной психологии, основанным на обширном экспериментальном опыте, базовый конфликт – отрыв и отторжение персоны от "Не Я" и глубинных корней сознания – интерперсонального и трансперсонального уровней. Не менее важна Великая иллюзия человека - считать персону (отраженный объект) стержнем бытия, хотя вся феноменология жизни является или отраженным содержанием сознания, или его продуктом. Опирающееся на продуцирующее поле сознания персону автономна лишь в той мере, в которой его действия и установки не противоречат тенденциям глубинных интерперсональных и трансперсональных уровней.

Сознание имеет цели, находящиеся по ту сторону персоны и человек есть нечто, бессознательно обслуживающее самое сознание. Отказ от постижения этих целей, попытка проигнорировать как цели сознания, так и бессознательное, чревата скрывающимся за проекциями интрапсихическими повреждающими факторами, доминирующим в психоэмоциональной сфере, подобно тому, как мель определяет в дальнейшем траекторию севшего на нее корабля, капитан которого не интересовался подводным рельефом.

Экстериоризация внутреннего конфликта, порожденного несоответствием «целей, находящихся по ту сторону персоны» ценностно-целевым, зачастую корпоративным, ориентирам - массовые антисоциальные явления: российский хиппизм в странных деформациях молодежной контркультуры, бичей и бомжей (это отказывается от социальных ценностей, точек опоры и ассимилируется свободой самосознания), наркомания (патологическая попытка удовлетворения потребности в расширении сознания, трансценденции каузального слоя реальности и ассимиляции архетипических содержаний), тоталитарные секты (суррогат нуминозного, иллюзорно компенсирующий его депривацию). Ущербные, находящиеся на инфантильной стадии интрапсихического развития, люди - благодатная почва для фанатической ксенофобии (объект проекции интерперсоны «Не мы»)

содержаний, объединяющий плебс в охваченное идеей сообщество, назначается харизматическим лидером сообщества) и бытовой преступности (объект «Не-я» проекции - друг, родственник или собутыльник субъекта).

Актуальность проблемы интеграции сознания в современных российских условиях определяется ролью и значением личности в трансформирующемся обществе. Всеохватные социальные изменения порождают мощные стрессы, дисбалансы, невротизм, глубоко травмируют психику - вплоть до деградации и дезинтеграции личности.

Общество, потеряв базовые представления о перспективах, ценности, имеющие сущностно регулятивные возможности, не может внятно объяснить личности, как и зачем жить. Государственное, социальное объяснение модели мира становится искусственной, никем не принимаемой, вызывающим скепсис объяснением, уступив место корпоративным и Эго ценностям. Социальное бытие и государственные цели, ценности, перестают иметь функцию объяснительного принципа жизни [3].

Ситуация, с одной стороны, провоцирует - а зачастую и предопределяет - фальсификацию индивидуума социально-приемлемой оболочкой (персоной), действующей в рамках не свойственного индивидууму ролевого спектра и исключаящей самоактуализационные сценарии личностной динамики - лживая демонстрация личности из позиции «что пожелаете».

С другой - потерей общества своих регулятивных и нормативных функций.

С третьей реальным риском доминирования национальных, религиозных, территориальных, корпоративных и других объединяющих принципов. Общество начинает представлять из себя звериный ареал с конкурирующими и пожирающими друг друга сообществами.

Современное общество должно оказывать реальное противодействие повреждающим факторам, пересмотреть ценностные ориентиры и цели, найти объединяющие объяснительные принципы жизни, удовлетворяющие стремление к целостности личности, гармоничности бытия в мире не только на уровне индивидуальности, но и малых, больших групп.

Позитивные тенденции беспрецедентны в контексте фундаментальной роли и значения личности в процессах социальной трансформации. Современный мир России - пир личности, ее интересов и целей.

Личность в современной России не только претерпевающий объект, но и источник, и средство и результат социальной динамики. Особенно в том смысле, что стремление к целостности личности дает исходный импульс, энергетику, основное поле и средство, а также фиксирует результат этой динамики.

Поиски общих интегративных объяснительных начал, позволяющих компенсировать распад традиционных социальных тканей, в принципе, могут идти по двум направлениям.

Во-первых, в плане изменения внешних обстоятельств, изменения социальной среды и группового сознания за счет неизбежных упрощений, нивелировок и редукций. «Лишние» люди, остро чувствующие и переживающие свою отчужденность, жизненную маргинальность, одинокие в толпе - оказываются социальной базой радикализма и экстремизма. Акцент на этом векторе традиционен для российско-советского исторического и духовного опыта (Петр I, декабристы, народничество, большевизм, сталинизм, «перестройка», деятельность «либеральных» реформаторов).

Печальные результаты отечественных экспериментов тем более подчеркивают

необходимость дополнения социальных преобразований деятельностью во втором - личностно-духовном - плане.

Обычно внутренняя, духовная компенсация интегративности трактуется и реализуется в поисках идентичности (национальной, субкультуральной и т.д.), религиозной практике (учение о карме, увещание, молитва, исповедь, раскаяние), психоанализе, логотерапии. Во всех этих случаях речь идет, фактически, о «вручении вины», об очерчивании границ самосознания Я путем разъяснения и осознания поля свободы и ответственности личности.

На этой идее основана духовная, нравственная и правовая культура современного общества. Однако, особенно в условиях тотальной и интенсивной социальной трансформации, не менее важным становится другой аспект, связанный не столько с очерчиванием и фиксацией границ самосознания личности, сколько с динамикой, расширением и углублением сознания, личностного потенциала в целом, постижения глубинных структур сознания и личности.

Актуальность проблематики интегративного объяснения внутренней и внешней реальности обусловлена также распространенностью (если не тотальностью) дезинтеграции психики, несоответствия личности сущностной природе человека. К. Г. Юнг не без оснований утверждал, что средний западный обыватель по уровню интрапсихического (духовного) развития и самопознания не превосходит грудного младенца. С. Кьеркегор считал, что болезнь отчаянья (отсутствие укорененности Эго в глубинных регионах психики) - присущий всем и каждому недуг, ведущий к смерти души. Ж. Лакан до такой степени скептически относился к возможности восстановления психической целостности, что даже предостерегал своих учеников от постановки этой задачи в практике анализа.

К настоящему времени традиционные, вплетенные в ткань социальной жизни, религиозно-духовные естественные механизмы и психотехнологии духовного развития оказались утраченными или отстраненными от сферы их многовекового применения. Заменить их должны – и безуспешно пытаются различные психотерапевтические школы, начиная с психоанализа и заканчивая модными системными расстановками, направленные скорей не на ликвидацию причин базовых конфликтов, а на компенсацию его последствий. Обилие и разнообразие этих мероприятий, а также организаций, школ, научно – практических сообществ, их реализующих – один из тревожных симптомов нашего времени, свидетельствующий о ненадежности существующих способов психосоциальной работы с клиентами, об отсутствии внутриличностного и межличностного фундамента индивидуального и группового сознания. Вышел из употребления язык символов – единственное средство гармоничного, ненасильственного общения интерперсональных и трансперсональных глубин психики и поверхности сознания. Рассматривая среду обитания современного человека, Ж. Бодрийяр и Р. Барт отмечают “исчезновение символических отношений, связанных с традиционной трудовой жестуальностью”, «асимболию» - забвение истинных значений носителей смысла, “символическую пустоту технической мощи”.

Надежной и апробированной практикой интеграции индивидуального и группового сознания традиционно была - и нередко остается - прерогативой религии и духовных традиций. При этом практика часто выступает в качестве не только субъективно-психологического, но и онтологического объяснительного принципа.

В европейской, американской и российской традициях процедура богослужения и устав христианской жизни – эффективнейшее средство восстановления психической целостности. Покаяние (метанойя - высшее знание) завершает процесс ассимиляции оторженных

фрагментов. Символы, отображающие высшие архетипы группового бессознательного, инпроецируются в психику верующего в качестве инсайтного объяснительного принципа и активизируют соответствующие содержания бессознательного. Таким образом, молитва, богослужение, религиозная атрибутика становятся отправным и корректирующим элементом трансцендентальной функции, соединяющей сознание и бессознательное в процессе психической интеграции личности.

Тем не менее, уже к началу XX в. не контекстуальные социуму и эпохе “подкрепленные твердыней догмата и ритуала” “подделки” (Юнг), изначальный смысл которых забыт, не служат восстановлению целостности, а взрываются на место непосредственного опыта, отчуждаются как сознанием, так и бессознательным - с последующей констатацией смерти богов. Опустошенные догмы и символы церкви замещают в сознании нуминозные содержания интерперсонального и трансперсонального бессознательного и лишают верующего перспективы самопознания.

Взаимоотношения между человеком и церковью как социально-материальной репрезентацией трансперсонального становятся все более и более напряженными: за утешением, исцелением и очищением души обращаются не к священникам, а к психотерапевтам, однако их усилия в этом направлении не столь действенны, сколь популярны. Главная ущербность всех моделей психотерапии одна и та же - они не могут выступать в качестве онтологического объяснительного принципа, готовы и могущие отвечать не только на экзистенциальные вопросы человека - смыслообразующие ориентиры бытия в мире, но и запредельные - рождение, смерть, трансцендентное, божественное и космическое измерение существования человека.

В 21 веке, к сожалению, традиционные мировые религии утратили свои интегративные функции вместе с потерей современным человеком мистической ритуальной практики и веры. Мистический опыт создает ситуацию, не только интенсифицирующую процесс духовного развития и психической интеграции, но и несущую функцию объяснения истины, соприкосновения с тайной бытия. Основные составляющие обрядов и мистерий, обуславливающие их эффективность – переживаемые участниками действия изменения психики, имеющие интимный, сакральный и инсайтный характер [1, 2, 3].

Эффективность объяснительных моделей и методов всех пяти парадигм психологии внутри своей территории сомнений не вызывает, однако каждый из них далек от совершенства и универсальности; каждая из концепций структуры психики и процесса интеграции психики не может быть признана исчерпывающей. Тем не менее, каждая из парадигм или волн психологии, занимающихся проблемами психической целостности, по своему определяет внутренний конфликт, формулирует задачи его устранения или компенсации и выстраивает методологическую объяснений, толкований, основу определений и формулировок.

Как мы уже не раз указывали, каждая из парадигм исповедует свою философско-методологическую и метатеоретическую доктрину – нет не только единой концепции психической целостности, но и терпимости или широты взглядов, достаточной для творческого переосмысления и применения в собственной практике достижений коллег, ведущих разработки в близлежащих областях или параллельных направлениях. Очевидная комплиментарность парадигм самопознания не приводит к заметному объединению усилий сторонников этих парадигм.

При этом с одной стороны, отличия методов и представлений обусловлены даже не

восприятием и отображением разных ракурсов единого созерцаемого, но различием манер и интенций вопрошания.

С другой стороны, как для теоретической разработки проблем объяснения в психологии, так и для успешного практического применения и продуктивного сочетания методов восстановления психической целостности, необходима интегративная методология, учитывающая достижения школ и направлений психологической науки и вненаучных учений, но не сводящаяся к их синкретической компиляции.

Главным принципом, системообразующим элементом этой методологии должно стать интегративное объяснение процессов возникновения, развития, акме и смерти психической реальности во всем феноменологическом многообразии, сущностной природы человека, структуры психики, специфики и динамики автономных комплексов и паттернов бессознательного.

Интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предваряют - и предопределяют успешность исследовательских интенций и терапевтических усилий, направленных как на изучение проблемы развития в целом, так и на восстановление психической целостности каждого отдельно взятого человека. Интегративный подход междисциплинарной методологии включает постановку и решение двух задач: с одной стороны - обобщение и осмысление психологии в широком мировоззренческом контексте, с другой - выход к конкретным методикам и технологиям.

Обобщающее осмысление, глубокий концептуальный анализ в сочетании с операциональностью, предполагают объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и других гуманитарных дисциплин.

Разработка основных подходов к интегративной методологии и построение ее теоретических объяснительных моделей, могла бы служить коммуникативной сетью для многих подходов в современной психологии и психотерапии.

Реализация проекта интегративной психологии пополнила бы теорию и практику психологии, психотерапии новой методологией исследований различных форм психической реальности и стратегией восстановления психической целостности, намного более эффективной, чем набор тактик, частично решающих проблему интеграции психики или компенсирующих последствия внутренних конфликтов [1].

Бытие человека целостно и интегрировано, а наука, обращенная к бытию в своей предметной области, в теории и методологии, должна соответствовать этому бытию и иметь качество интегративной психологии.

Литература

1. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007 — 528 с.
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 544 с.
3. Козлов В.В. Психология кризиса. М., 2014 — 526 с.
4. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. - М.: ГАЛА-Издательство, 2008. - 112 с.
5. Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. Вологда: Древности Севера, 2016 - 296 с.

Крушная Н.А. (Челябинск, Россия)

ТРЕНИНГОВАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена особенностям проведения тренингов с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассмотрено понятие тренинга, характер взаимодействия тренера и участников, возможности групповой работы. Описаны группы детей с ограниченными возможностями здоровья, характеристика этих детей, особенности групповой работы с ними и наиболее важные темы тренингов для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: тренинг, тренинговая форма работы, психологическая работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие психолога и участников.

The article is devoted to the peculiarities of conducting trainings with children with disabilities. The article deals with the concept of training, the nature of interaction between the coach and participants, the possibility of group work. Groups of children with disabilities, characteristics of these children, features of group work with them and the most important topics of trainings for children with disabilities are described.

Key words: training, training form of work, psychological work, children with disabilities, interaction of a psychologist and participants.

В настоящее время области применения тренинговой психологической работы с людьми значительно расширились. Помимо психотерапии, в которой тренинги традиционно являются методом лечения, сейчас тренинги активно используются в бизнесе для создания команд, сплочения коллектива, работы над проектами, профилактике профессионального выгорания; тренинги применяются и в образовании как форма активного обучения, тренировки навыков (учебных, профессиональных, коммуникативных), коррекции поведения, саморегуляции и др. В системе общего и включенного (инклюзивного) образования также актуально применение тренинговой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) для развития или коррекции психических процессов, коммуникативных навыков, мотивации, игровой и учебной деятельности, профориентации и др. Также тренинги необходимы для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и педагогов, работающих с этими детьми.

Тренинг, по определению Н.В. Ключевой, — это:

- групповой метод выработки и формирования умения и навыка (навык ведения переговоров, навык презентации, умение разрешать конфликтные ситуации и др.);
- метод, направленный на повышение адекватности в анализе себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом;
- метод, который может строиться на основе принципа «здесь и теперь» (работа проводится на материале, возникающем в группе) и «там и тогда» (работа строится на анализе ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности сотрудников организации);

- обучение, построенное по схеме «от деятельности к обучению». Иначе говоря, знания предоставляются только в том случае, когда они востребованы участниками группы.[3]

Специально созданная психологическая группа является отражением общества в миниатюре и тех отношений, которые присутствуют в реальной жизни людей, а происходящее в групповом процессе изменение переносится затем в реальную жизнь. Это происходит, поскольку в специально организованном пространстве участники могут:

- безопасно потренировать новое поведение, эмоциональные реакции, способы коммуникации;

- активно обучиться новому навыку (например, саморегуляции, способу запоминания);

- приобрести социальные и жизненные умения;

- разобраться в эмоциях и научиться их регулировать;

- узнать себя;

- осознать и раскрыть свои возможности;

- получить поддержку членов группы и обратную связь от них;

- быть принятыми и научиться принимать других в дружеской атмосфере доверия и заботы;

- разобраться в межличностных отношениях, участвуя в упражнениях или наблюдая со стороны, и присоединяясь в отождествлении себя с другими людьми и опытом (вопросы межличностной коммуникации лучше всего решаются в групповой работе);

- развить психологические процессы (внимание, память, мышление, речь);

- найти способы решения проблем.

Козлов В.В. отмечает, что психологическая атмосфера группы, настроенная на принятие личности такой, какая она есть, помогает членам группы осознать свою уникальность и неповторимость, повышает чувство уверенности в себе, наполняет энергией и силой. [1]

Козлов В.В. считает, что стратегия взаимодействия психолога с участниками группы должна иметь системный характер и учитывать:

- 1) особенности личности клиента;

- 2) структуру и содержание материала, который интегрируется личностью;

- 3) возможности и ограничения психотехник, используемых в процессе взаимодействия;
- 4) обеспечение обратной связи;

- 5) возможности организации системы поддержки и отслеживания в социуме;

- 6) влияние теоретических построений социального психолога и личности ведущего на состояние и динамику как группы, так и индивидов, включенных в общегрупповой процесс;

- 7) влияние феноменов группы на личность. [2]

Проводя тренинги для детей с ограниченными возможностями здоровья в системе психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать ряд особенностей:

1. Вид и специфику нарушения развития ребенка (учитывать возможности и ограничения у ребенка).
2. Возраст (учитывать возрастные новообразования и ведущую деятельность).
3. Пол (учитывать гендерные интересы и потребности мальчиков и девочек).
4. Национальность (учитывать традиции, соблюдаемые в семье ребенка).
5. Уровень интеллекта (при низком интеллекте участие в тренинге крайне затруднено или не возможно).
6. Эмоциональное состояние (в острых состояниях участие в тренинге не эффективно).
7. Волевою регуляцию (отсутствие возможности эмоционально-волевой регуляции может быть показанием к индивидуальным занятиям).
8. Наличие психофизических особенностей (детям, имеющим физические и психические ограничения, участие в группе должно быть рассмотрено в индивидуальном порядке).
9. Коммуникативные и поведенческие особенности (отсутствие или низкий уровень общения, неадекватное поведение являются противопоказаниями для участия в тренинге).
10. Время проведения, продолжительность и количество тренингов (должно соответствовать требованиям продолжительности занятий для каждого возраста). В среднем дети пяти-восемью лет с нормальным уровнем психофизического развития могут интенсивно, без перерывов, учиться в течение 5-7 минут, не более. Дети девяти-тринадцати лет — в течение 8-12 минут, юноши и девушки четырнадцати-восемнадцати лет — в течение 12-15 минут. После этого обязательно должна следовать пауза. Соответственно, для детей с особыми возможностями здоровья время непрерывных занятий должно быть сокращено. По санитарным нормам продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей 4-го года жизни - не более 15 минут, для детей 5-го года жизни - не более 20 минут, для детей 6-го года жизни - не более 25 минут, а для детей 7-го года жизни - не более 30 минут. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно, а в старшей и подготовительной 45 минут и 1,5 часа соответственно. Непосредственно образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста может осуществляться во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2 - 3 раз в неделю. Ее продолжительность должна составлять не более 25 - 30 минут в день. В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультминутку. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут. Объем лечебно-оздоровительной работы и коррекционной помощи детям (ЛФК, массаж, занятия с логопедом, с психологом и другие) регламентируют индивидуально в соответствии с медико-педагогическими рекомендациями.
11. Условия проведения (в дошкольной или школьной образовательной организации тренинги могут проводиться как в специальных кабинетах психолога, так и в помещениях, отвечающих требованиям групповой психологической работы).
12. Состав группы участников зависит от возраста детей, их особенностей и возможностей здоровья.

13. Необходимо учитывать специфику ребенка и вид нарушения. Детей с ОВЗ делят на следующие группы:

- Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- Дети с нарушением речи (логопаты);
- Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- Дети с умственной отсталостью;
- Дети с задержкой психического развития;
- Дети с расстройствами аутистического спектра;
- Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Общая характеристика детей с ОВЗ хорошо описана В. И. Лубовским, который сформулировал три иерархические уровня общих закономерностей отклоняющегося развития:

1. Закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития:

- Нарушение приема, переработки, хранения и использования информации.
- Нарушение речевого опосредования.
- Более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности.

- Риск возникновения нарушения социально-психологической адаптации.

2. Закономерности, характерные для группы Дизонтогенетических расстройств (например, возникших вследствие недоразвития анализаторных систем — зрительной, слуховой, кожной, двигательной. Или имеющих в своей основе раннее органическое повреждение головного мозга (умственная отсталость, задержка психического развития церебрально-органического генеза и т.д.)).

3. Специфические закономерности, присущие конкретному виду дизонтогенеза (Общему стойкому психическому недоразвитию по типу умственной отсталости, или искаженному развитию по типу раннего детского аутизма, или дефицитарному развитию вследствие недостаточности зрительного анализатора, и т.д.) [4].

С учетом вышесказанного среди наиболее актуальных тем тренингов для детей можно назвать:

1. Развитие или коррекция психических процессов (внимание, память, мышление, интеллект).
2. Формирование и развитие осознанности и самостоятельности
3. Регуляция поведения.
4. Развитие сенсорных и кинестетических ощущений.
5. Развитие навыков социального взаимодействия при помощи социальных историй.
6. Развитие творческих способностей.
7. Коррекция тревожности и страхов.
8. Тренинг уверенности.

9. Коммуникативный тренинг.
10. Снижение агрессивности.
11. Регуляция психоэмоционального состояния.
12. Развитие эмоционального интеллекта.
13. Тренинг - обучение релаксации и концентрации внимания.
14. Детско-родительские отношения.
15. Развитие мотивации (игровой, учебной) и активности.
16. Тренинг подготовки к школьному обучению.
17. Профориентация и целеполагание (для подростков).
18. Личностный рост (для подростков)
19. Межличностных отношений (для подростков).
20. Самосознание и саморегуляция (для подростков).

Таким образом, при организации психологических тренингов для детей с ограниченными возможностями здоровья можно опираться на базовые принципы тренинговой работы, но при этом необходимо учитывать особенности, возраст, специфику нарушения ребенка, его интеллектуальные возможности и коммуникативные способности, а также адаптировать упражнения и программы для каждой конкретной группы. Как показывает практика проведения подобных тренингов, такая форма работы с детьми имеет хорошие результаты для развития психических функций, коммуникативных способностей и в целом социальной адаптации детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Козлов В.В. Психосоциальная работа с семьей [Текст] / Козлов В.В. // Психотехнологии в социальной работе. Вып. 7. – Ярославль: МАПН. ЯРГУ, 2002.
2. Козлов Стратегические проблемы в групповой психологической работе. Электронный ресурс: <http://www.zi-kozlov.ru/articles/1138-strategyproblems>
3. Лидер и его команда. Практика работы тренеров и консультантов в организациях / под ред. Н. В. Ключевой. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с.
4. Лубовский В. И. Розанова Т. В., Солнцева Л.И. Специальная психология: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов [Текст] / под ред. Лубовского В.И. Изд. 3-е, стереотип./2-е, испр./1-е. М., 2006.

Панкратова Т.М. (Ярославль, Россия)

СТИЛИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается значение детско-родительских отношений в развитии ребенка. В центре внимания автора находится сравнение стилей межличностных отношений родителей и детей двух возрастных групп: дошкольников и первоклассников. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что родители детей первоклассников используют при построении отношений с детьми те же стратегии, что и родители дошкольников, не учитывая изменений социального статуса ребенка.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, стили межличностных отношений, социальная фрустрированность родителей.

Abstract. The article discusses the importance of parent-child relationships in child development. The focus of the author is comparing the styles of interpersonal relations of parents and children of two age groups: preschoolers and first graders. Empirical evidence suggests that the parents of first-graders use when building relationships with children, the same strategies that parents of preschoolers without considering changes in the social status of the child.

Key words: parent-child relationships, styles of interpersonal relations, social frustrirovannosti parents.

В современном изучении человека одним из важнейших направлений становится поиск путей благоприятного социального развития личности ребенка. Понимание роли семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и, в конечном итоге, развитие всего общества привело к бурному росту научно-практических исследований в области психологии детско-родительских отношений.

В последние годы наметился рост интереса к проблемам семейного воспитания и в нашей стране. Новые социально-экономические условия, смена идеологических ориентиров или полное их отсутствие создают трудности с которыми приходится сталкиваться современным родителям. Вместе с тем, проводящаяся демократизация общественных институтов не могла не коснуться и семейных отношений. Изучение детско-родительских отношений проводится не только в рамках педагогической психологии, интерес к этой теме проявляют специалисты в области возрастной, медицинской и социальной психологии. При этом исследуются важные вопросы влияния того или иного поведения, личностных качеств, установок родителей на формирование ребенка как личности, а также на возникновение отклонений и нарушений в развитии, определяются типы оптимального воспитания ребенка в семье [1, 2, 3, 5]

Под родительским отношением понимается «система, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [4]. В литературе описана достаточно обширная феноменология родительского отношения, стилей воспитания, а также их следствий – формирование индивидуально-характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г., Спиваковская А.С. и др.).

Под понятием «отношение» в психологии понимается позиция личности к тому, что ее окружает. В социальных общностях (а к ним относятся и семья) у составляющих их людей

представлены не отношения, а взаимоотношения. Взаимоотношение – это взаимная позиция одной личности к другой, при этом отношения и взаимоотношения – это стороны общения. И если в отношении не обязательно присутствует обратный сигнал, то при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь, причем разной модальности.

Семья – это тоже социальная группа, в которой функционируют те же механизмы. В ней есть субъект (родитель), с определенными характеристиками и объект влияния (ребенок), который так же наделен определенными свойствами. Между ними существуют взаимоотношения, взаимодействия, взаимовлияния. Но нужно отметить, что объект является одновременно и субъектом, активно реагирующим на все предъявленные ему воздействия (влияния), взаимодействующими определенным образом с субъектом. Объект, наделенный свойствами субъекта, заставляет реагировать, относиться к нему как к субъекту определенным образом, но обратная связь от субъекта – ребенка проходит еще и через призму собственного набора личностных характеристик субъекта – родителя [5].

Таким образом, в межличностном взаимодействии предполагается активный обмен информацией между двумя субъектами. При этом само влияние личности может рассматриваться как атрибут личности, как ее атрибутивная характеристика. Это значит, что детско-родительские отношения между родителями и ребенком, но и взаимоотношения, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка. То есть «формирование» стиля семейного воспитания – это взаимообусловленный, обоюдный процесс, в котором принимают участие и родитель, и ребенок.

Стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, своеобразной характеристикой личности родителя. Можно предположить, что родитель с теми или иными личностными особенностями, как правило, будет реализовать вполне определенный стиль или близкие стили семейного воспитания. Наблюдение за воспитанием детей в различных семьях, за поведением родителей позволили психологам дать описание различных родительских установок, позиций, типов поведения, стилей общения и т.п., определяющих специфику детско-родительских отношений. В самом общем подходе к классификации были сформулированы оптимальная и неоптимальная родительская позиция.

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности. Адекватность родительской позиции может быть определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость родительской позиции рассматривается как способность перестройки воздействия на ребенка по ходу условий жизни семьи. Гибкая родительская позиция должна быть не только изменчивой в соответствии с потребностями ребенка, она должна быть предвосхищающей, прогностичной. Эта характеристика родительской позиции означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей. Только на основе прогностической родительской позиции можно установить оптимальную дистанцию, можно выполнить требования независимости воспитания. В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции неадекватны, утрачивают гибкость, становятся повышено устойчивыми, неизменчивыми и непрогностичными.

Целью проведенного под нашим руководством Пицало П.В. исследования стало изучение детско-родительских отношений родителей детей дошкольного и младшего

школьного возраста для определения основных направлений помощи родителям в обеспечении благоприятного развития личности ребенка. Гипотеза исследования: существуют различия в типах межличностных отношений у родителей детей дошкольного возраста и младших школьников, что связано с разными возрастными особенностями детей.

В исследовании принимали участие 60 родителей, из них – 30 человек – родители учащиеся первых классов средней образовательной школы, 30 человек – родители детей дошкольного возраста (6-8 лет), посещающих дошкольное учреждение. Исследование проводилось в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад общеразвивающего вида № 6 «Росинка» (ДОУ №6) и муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 4 города Лангепаса, Тюменской области.

Предметом исследования стало изучение взаимосвязи уровня социальной фрустрированности родителей с типами родительских отношений (по опроснику А.Я.Варга, В.В.Столина) и стилями межличностных отношений (Т. Лири). В эмпирическом исследовании применялся следующий инструментарий: методика «Экспресс - диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И.Вассерман), опросник родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин), опросник диагностики межличностных отношений (Т. Лири) [6].

Данные, полученные по методике «Экспресс - диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И.Вассерман), показывают, что родители детей дошкольного учреждения демонстрируют более высокий уровень фрустрированности по сравнению с родителями первоклассников: у 53,3% родителей первоклассников - низкий уровень социальной фрустрированности. Это может быть объяснено тем, что у них меньше волнений, их дети уже учатся, отсутствует неопределенность с выбором школы. Родители детей дошкольного учреждения демонстрируют высокий и низкий уровень социальной фрустрированности (по 36,6 %). Высокий уровень социальной фрустрированности может быть связан с уровнем неопределенности родителей по поводу того, в какую школу отдать своего ребенка, что надо для подготовки в школу и т.д. В целом, данные по этой методике позволяют сделать вывод о наличии различий между родителями дошкольников и младших школьников. Средний показатель социальной фрустрированности у родителей дошкольников выше, чем у родителей первоклассников: 2,89 против 2,44.

Данные, полученные по опроснику родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин), представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Типы родительских отношений (по опроснику А.Я.Варга, В.В.Столина).

шкалы	Родители 1 класса	Родители детского сада	U- критерий (Манна-Уитни)	Z	p-уровень
отвержение	35,29	38,12	420,5	-0,45	0,65143842
социальная желательность	38,60	23,04	207	3,71	0,00021053
симбиоз	84,44	75,49	298,5	2,28	0,02249303
гиперсоциализация	76,51	66,28	333	1,77	0,07727765
инфантилизация	71,54	69,11	390	0,97	0,33191854

Как видно из таблицы 1, значимые различия выявлены среди двух типов родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз». Оба эти типа имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников. Выраженность этих типов родительских отношений у родителей первоклассников объясняется тем, что новый социальный статус детей, связанный с обучением в школе, вызывает озабоченность родителей по поводу школьных успехов/ неуспехов детей. Это обстоятельство способствует тому, что родители первоклассников проявляют либо тип родительского отношения: «социальная желательность», либо «симбиоз». Можно предположить, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

Изучение межличностных отношений проводилось с использованием опросника межличностных отношений по методике Т. Лири (табл. 2).

Таблица 2 - Стили межличностных отношений в группах испытуемых

шкалы	Родители детей первоклассников	Родители детей дошкольников	U- критерий (Манна-Уитни)	Z	p-уровень
1	5,93	6,17	428,5	-0,32	0,74945951
2	7,07	7,27	420	-0,45	0,65566850
3	3,77	3,77	448	0,03	0,97616923
4	5,00	4,77	419,5	0,45	0,64979452
5	1,70	1,60	430,5	-0,30	0,76598716
6	1,50	1,20	438	0,19	0,85225701
7	1,20	1,00	389	1,02	0,30998504
8	1,63	1,37	373	1,18	0,23675111

Шкалы: 1 - Властно-лидирующий; 2 - Независимо-доминирующий; 3- Прямолинейно-агрессивный; 4 - Недоверчиво-скептический; 5 - Покорно-застенчивый; 6 - Зависимо-послушный; 7 - Сотрудничающе-конвенциональный; 8- Ответственно-великодушный.

Как видно из таблицы 2, значимых различий в межличностных отношениях родителей детей разных возрастных групп не выявлено. Вместе с тем, преобладающим стилем у родителей первоклассников и родителей дошкольников является стиль межличностных отношений «независимо-доминирующий», показатели 7,07 и 7,27 соответственно. На втором месте в данных выборках испытуемых находится «властно-лидирующий» стиль: 5,93 у родителей первоклассников и 6,17 у родителей дошкольников. На третьем месте находится «недоверчиво-скептический» стиль межличностных отношений: 5,00 у родителей первоклассников и 4,77 у родителей дошкольников. Эти данные свидетельствуют о том, что родители детей первоклассников используют при построении отношений с детьми те же стратегии, что и родители дошкольников, не учитывая изменений социального статуса ребенка. Между тем переход ребенка в статус школьника предполагает изменения не только

в уровне требований к нему (как правило, завышенных со стороны родителей и педагогов), но и оптимальное распределение ответственности между родителем и ребенком за учебную деятельность и поведение в целом.

Таким образом, можно выделить наиболее интересные, на наш взгляд эмпирические данные:

1. Средний показатель социальной фрустрированности у родителей дошкольников выше, чем у родителей первоклассников.

2. Изучение родительского отношения показало, что имеются значимые различия среди двух типов родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз». Оба эти типа имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников.

3. Структура родительских отношений и стилей межличностных отношений в группах испытуемых различается:

- в группе родителей детей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 4 по методике родительских отношений «Авторитарная гиперсоциализация» и шкалой 6 по методике межличностных отношений «Зависимо-послушный», $r=0,38$, $p=0,05$;

- в группе родителей детей дошкольного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 4 по методике родительских отношений «Авторитарная гиперсоциализация» и шкалой 8 по методике межличностных отношений «Ответственно-великодушный», $r=0,36$, $p=0,05$;

- в группе родителей детей младшего школьного возраста выявлена взаимосвязь между шкалой 7 по методике межличностных отношений «Сотрудничающе-конвенциальный» и шкалой 3 по методике родительских отношений «Симбиоз», $r=-0,36$, $p=0,05$.

Анализ теоретических подходов и полученные эмпирические данные позволили сформулировать следующие *общие выводы исследования*:

1. Теоретический анализ проблемы родительского отношения показал, что, несмотря на достаточно большой объем исследований по теме, она по-прежнему остается актуальной.

2. Эмпирическое исследование типов родительского отношения показало, что два типа родительского отношения: «социальная желательность» и «симбиоз» имеют большую выраженность у родителей первоклассников по сравнению с родителями дошкольников. Выраженность этих типов родительских отношений у родителей первоклассников объясняется тем, что новый социальный статус детей, связанный с обучением в школе, вызывает озабоченность родителей по поводу школьных успехов/неуспехов детей. Это обстоятельство способствует тому, что родители первоклассников проявляют либо тип родительского отношения: «социальная желательность», либо «симбиоз». Можно предположить, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

3. Изучение стилей межличностных отношений существенных различий между родителями детей разных возрастных групп не выявило, что свидетельствует о том, что современные родители первоклассников не учитывают при построении отношений с детьми из изменившегося социального статуса. В группе родителей детей дошкольного

возраста выявлена взаимосвязь между уровнем социальной фрустрированности родителей и шкалой «покорно-застенчивый» по методике «стили межличностных отношений» (Т. Лири).

Дальнейшее исследование данной проблемы может проходить в плане поиска взаимосвязи типов межличностных отношений (по Лири) и самооценки ребенка (уровня его самовосприятия), который можно рассматривать в качестве показателя психологического благополучия. Кроме этого, требует проверки высказанное нами предположение о том, что в отношении активных, проявляющих инициативу и непослушных детей родители актуализируют тип родительского отношения «социальная желательность», а в отношении детей малоподвижных, робких, пугливых и застенчивых - тип родительского отношения «симбиоз». Для проверки этого предположения следует провести дополнительное исследование.

Список литературы:

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320с.
2. Панкратова Т.М. Кризис современной семьи как смена смысловой парадигмы поколений. Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011 г. В 3 ч. Ч 2. / Отв. ред. А.В. Карпов, ЯрГУ; Российский фонд фундаментальных исследований.- Ярославль: ЯрГУ, 2011, С. 215-218.
3. Панкратова Т.М., Гусева Т.С. Роль коммуникативной компетентности и толерантности в построении межличностных отношений в группе/ Семья в современном мире/ сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2010. с. 207-217.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силяевой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192с.
5. Торохтий В.С. Методика диагностики психологического здоровья семьи.- М.: МГПУ, 2006 – 100 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2005. – 490 с.

Пермина С. В. (Челябинск, Россия)

**ПРОЕКТИВНЫЙ РИСУНОК «ОБРАЗ СЕБЯ» КАК СРЕДСТВО
ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ
«Я» – КОНЦЕПЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается проективный рисунок «Образ себя», как инструмент психологической диагностики и типологического анализа структуры «Я» - концепции; как метод изучения психической реальности, как вычленение структурно-функциональных компонентов в целостной психической деятельности.

Ключевые слова. Рисунок, образ, исследование, метод, диагностика, структура, компонент, целостность, личность, интерпретация.

Projective drawing “Self-perception” as an instrument of typological evaluation of structure of self-identity.

Annotation. The article describes projective drawing “Self-perception” as an instrument of psychological diagnostics and typological evaluation of self-identity structure as well as an instrument of examination of psychical reality by means of structural-functional components’ extraction in entire psychological activity.

Key words. Drawing, image, research, method, diagnostics, structure, component, integrality, personality, interpretation.

Рисунок – изображение, выполненное от руки с помощью графических средств (контурной линии, штриха, пятна или их различных сочетаний), является мощным средством познания действительности.

Рисунок как метод исследования и инструмент психологической диагностики к настоящему времени прочно вошел в психологическую практику наряду с другими исследовательскими процедурами. Собирая сведения о рисунке, можно многое понять из того, как он соотносится с особенностями личности человека, с волнующими его проблемами. Психологический анализ рисунка возможен как метод изучения личности, которая жила или живет определенными переживаниями, находится в различных эмоциональных состояниях, ставит определенные жизненно важные для нее цели, стремится к их достижению. Психологический анализ рисунка мы рассматриваем как метод изучения психической реальности, предполагающий вычленение определенных структурно-функциональных компонентов в целостной психической деятельности.

Проективный рисунок дает возможность понять, насколько многогранен и многозначен сам человек, каковы его возможности развития и самосовершенствования. Каждое изображение имеет множество трактовок, толкований и интерпретаций. Именно этот факт дает возможность психологической науке использовать знания такого направления, как герменевтика, и пополнять ее возможности.

В отечественной психологии появились исследования, позволяющие увидеть в рисунке ряд существенных для психологической диагностики и коррекции признаков - таких как моторные, личностные, интеллектуальные, культурные. Появление и совершенствование отдельных элементов рисунка отражает развитие специфических

функций, которые связаны с графической деятельностью, такие как восприятие, представление, сенсомоторная координация, а также общий уровень психического развития или наличие патологии.

В настоящее время рисунок прочно вошел в практику психологической диагностики и коррекции и стал одним из наиболее распространенных объектов психологического анализа. В отличие от других методов психологического изучения, рисунок имеет целый ряд преимуществ:

а) он может быть использован на ранних этапах онтогенетического развития, начиная с 2–3 лет;

б) применение рисунка в качестве тестовой диагностики занимает значительно меньше времени, чем использование ряда других тестов, а его информативность может быть значительно выше;

в) рисуночные тесты могут быть применены в широком спектре практических задач: диагностических, учебных, коррекционных, а также в различных областях психологии – от возрастной психологии, психологии творчества, медицинской психологии до социальной, юридической психологии, психологии труда и кризисной психологии;

г) для психологического анализа рисунок предоставляет большой объем качественных и количественных показателей, что позволяет осуществить проверку на степень их валидности и надежности – наиболее важным требованиям к психодиагностическим методикам.

Диагностический рисунок может быть проверен на степень его валидности и надежности, а количественные и качественные параметры оценки рисунка можно сопоставлять со многими другими параметрами психодиагностических методик.

Рисуночные тесты, как особая разновидность психографических методов, нередко служат важным средством развития общения между психологом и клиентом: в рисунках содержится множество «сигналов» для психолога, которые можно использовать для построения конструктивного диалога. Рисунки, как показывает опыт, имеют яркие индивидуальные различия, что дает возможность построения на их основе естественных психологических классификаций и типологий, и это достигается значительно быстрее, чем применение других методов. Анализ рисунков не только расширяет диагностические возможности, но и способствует более глубокому пониманию душевного состояния человека, его видения мира и социальной ориентации.

Рисование – творческий акт, позволяющий клиенту ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании окружающей действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство (по сравнению с другими видами деятельности) заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Будучи напрямую связанным с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой. Рисуя, человек дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает отношение к травмирующим ситуациям и

безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов, кризисных состояний.

При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного клиента специфические особенности.

В проективном рисунке находят отражение непосредственное восприятие клиентом той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и невербализуемые.

В отличие от психометрических методик использование проективных приемов позволяет приблизиться к пониманию содержания сложных полимодальных, полифункциональных проблем личности.

Так, в исследованиях Дж. Остер, П. Гоулд (2001) показана взаимосвязь между характером изображения образа себя и психическим состоянием испытуемых. Отсутствие спонтанности, монотонность стиля, копирование стереотипов рисования в изображении испытуемыми образа себя свидетельствуют о развитии сильной защитной формы реагирования. Состояние депрессии проявляется в избегании цветов, в присутствии в рисунке незадействованного в работе пустого пространства, в различных ограничениях; в дезорганизации, незаконченности, отсутствии смыслов; в рисовании образа себя при наименьшем количестве усилий (небрежности, непроработанности образа и т. д.). Таким образом, интерпретация рисуночного материала позволяет говорить о текущем состоянии референта, о его индивидуально-личностных особенностях.

Рисунок как **средство типологического анализа структуры «Я» – концепции** позволяет выявить наиболее выраженные отклонения в представлениях личности. Рисунок «образ себя» рассматривается как бессознательная проекция самовосприятия, в определенной степени раскрывающая содержание главных компонентов в структуре самосознания личности – когнитивную зрелость и характер эмоционального состояния. Интерпретация рисунка может быть более достоверной при **целостном подходе** – рассмотрении художественной композиции на основе целостного впечатления от работы. При анализе целостного образа в поле исследования должны входить такие показатели как возраст и пол испытуемого, уровень его социально-личностной зрелости, эмоциональное состояние в момент выполнения задания, уровень мотивации на выполнение задания. Это соответствует положению, по которому «способ восприятия и интерпретации индивидуумом тестового материала или «структур» ситуации должен отражать фундаментальные аспекты функционирования его психики» (А. Анастаси, 1982, с. 182).

Целью проективного рисунка «Образ себя» служит выявление и анализ художественных признаков – типологических критериев в рисунке образа себя, отражающих представления личности о себе как продукте социально-психологической

культуры.

Процедура исследования.

Испытуемому предлагается нарисовать «образ себя». Время на создание образа жестко не регламентируется.

Инструкция испытуемому:

«Нарисуйте свой образ так, как Вы его видите со стороны».

Основными художественными средствами выражения являются доступные для испытуемых материалы: карандаши, уголь, краски, фломастеры.

Обработка результатов.

Предварительный анализ типологических критериев исследования образа человека в тестовых методиках позволил нам определить паттерн наиболее валидных художественных признаков, на основе которых возможно описывать состояние и особенности представлений личности о себе. Нами выделены пять художественных характерологических признаков в изображении образа себя, имеющих социально-психологическую окраску:

1. **Конгруэнтность** (структурность) – соотнесенность частей и элементов тела в рисунке человека; стремление передать в изображении структуру целого.

2. **Выразительность** (эмфатичность) – изображение образа себя в каком-либо эмоционально-чувственном свете; стремление передать атмосферу или состояние непосредственного выражения ощущений и впечатлений.

3. **Оригинальность** – стремление изобразить образ с избеганием стереотипных для данной культуры решений.

4. **Акцентуированность** – изображение образа себя, раскрывающее определенное характерологическое, субкультурное содержание представлений личности.

5. **Метафоричность** (имажинарность) – изображение образа себя в виде какого-либо художественного персонажа либо образа, созданного собственным воображением.

В поисках валидной цели эксперимента методики анализа рисунка «Образ себя» мы разделили проективные признаки по формальному и содержательному принципу.

К художественным признакам, рассматриваемым по **формальному фактору**, относятся такие компоненты как:

- характер прорисовывания пунктуаций и линий:
сильный или слабый нажим; толщина и прерывистость линий, прямая или неровная линия, разрыв линий и целостность контура;
- характер изображения фрагментов тела:
степень затемнения и проявленность штриховки, длина, форма и направленность штриха, ритмичность штриховки;
- размер персонажа по отношению к месту расположения на листе;
- степень интегрированности, конгруэнтности телесного образа (соразмерности и сопоставимости частей тела);
- отсутствие или наличие фрагментов тела;
- размер и степень проявленности частей тела.

Художественные признаки **содержательного фактора** раскрывают социально-психологические и индивидуально-личностные черты характера человека и включают:

- выразительность (акцентуированность) характера изображения образа (характер взгляда, форма и размер рта, положение рук и ног и т. д.);
- контекст изображения образа себя (тема, дополнительные персонажи рисунка);
- оригинальность в представлении образа себя (реалистическое – метафорическое изображение);
- конгруэнтность художественного образа – интегрированность телесных, эмоциональных и когнитивных фрагментов в изображении;
- эстетичность в изображении себя и персонажей рисунка;
- степень и тщательность проработанности фрагментов образа;
- открытость либо закрытость позы;
- ориентация изображения тела относительно наблюдателя;
- использование цветового спектра в раскрашивании фрагментов образа себя и дополнительных персонажей рисунка.

На основе интерпретации художественного «образа себя» нами были выделены пять художественных признаков изображения, уточнено содержание предложенных понятий:

1. **Степень динамичности образа** раскрывает уровень осознания испытуемым образа своего телесного «Я», степень его конгруэнтности в сознании; характер, стратегии отношения и поведения личности в социальной среде (активный – пассивный).

2. **Характер передачи эмоционально-чувственного состояния** отражает степень удовлетворенности испытуемого собой и своим отношением к окружающему миру (позитивный – негативный).

3. **Степень разработанности образа** говорит о характере и уровне зрелости социально-личностной идентичности испытуемого; уровне его мотивации к творчеству, о его удовлетворенности процессом художественного самовыражения (высокая – низкая).

4. **Оригинальность в изображении образа себя** свидетельствует о степени внутренней свободы, уровне развития интеллекта и креативности, социальной ориентации испытуемого.

5. **Уровень эстетичности в изображении образа** отражает степень осознания целостного «образа – Я», характер развития эстетического вкуса, уровень культурного развития (натуралистичное изображение – стилизованное, художественное изображение).

При обработке результатов в начале и в конце занятий подсчитывается количество проявленных признаков, которое позволяет определить динамику изменения представлений индивидуума об образе своего «Я».

Литература:

1. Егоров Б.Е. Прогностические рисуночные методики в изучении бессознательного и особенности психотерапии пограничных нервно-психических расстройств: Метод. Рекомендации. М.: 995.–50с.
2. Игнатъев Е.И. Формирование сложного образа пригодного для полноценного рисования по представлению // Психология рисунка и живописи. Вопросы психологического исследования формирования образа. – М. : АНП РСФСР, 1954. – С. 69–105.
3. Кэмпбелл, Д. Мифический образ / Д. Кэмпбелл ; пер. с англ. К. Семенова) – М.: АСТ, 2004. – 688 с
4. Пермина, С. В. Интегративная арт-терапия кризисных состояний / С. В. Пермина. — Челябинск: Цицеро, 2017. — 260 с.
5. Соколова Е.Т. Я – образ тела // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – с.406–422

Сандомирский М.Е., Долгопятова М.В. (Москва, Россия)
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация: Профессиональное эмоциональное выгорание рассматривается авторами как хроническое нарушение психической адаптации в профессиональной деятельности. Представлено обоснование психосоматического подхода к диагностике выгорания для организованных контингентов.

Ключевые слова: Профессиональное эмоциональное выгорание, психосоматика, психодиагностика

Abstract: Professional burnout is viewed as chronic disorder of psychic adaptation in professional activity. A study of the psychosomatic approach to the diagnosis of burnout for organized contingents is presented.

Key words: Professional burnout, psychosomatics, psychodiagnostics

Профессиональное эмоциональное выгорание представляет собой хроническое нарушение психической адаптации в профессиональной деятельности, сопровождающееся эмоциональным дискомфортом и снижением эффективности труда (Сандомирский М.Е., 2015). Описанное Н.И. Фреуденбергер еще в 1974 г., сегодня оно в силу широкой распространенности представляет одну из актуальных социальных проблем на стыке социальной психологии, клинической психологии и психологии труда. Выгорание развивается поэтапно, вначале проявляясь в негативном отношении к выполняемой работе, затем – к коллегам и клиентам, а также собственной профессиональной идентификации (Сандомирский М.Е., 2016).

Формально профессиональное выгорание может рассматриваться не только с психологической, но и с клинической точки зрения соответственно Международной классификации болезней 10-го пересмотра, принятой ВОЗ и действующей в РФ. В МКБ-10 нет буквального диагноза "выгорание", однако в нозологическом классе XXI "Факторы, влияющие на состояние здоровья и обращения в учреждения здравоохранения" значатся "Проблемы, связанные с трудностями организации нормального образа жизни" (рубрика Z73), куда в том числе входят "Переутомление" (код диагноза Z73.0) и "Недостаток отдыха и расслабления" (код диагноза Z73.2).

Однако подобное представление о выгорании, бытующее в психологической литературе, оказывается редуцированным и упрощенным, в отношении как понимания генеза, так и прогноза его течения. Выгорание в большинстве случаев глубже и устойчивее упомянутых расстройств, оно имеет комплексную природу, включающую не только психофизические и аффективные компоненты, но и когнитивные (эрозия мышления), и поведенческие (в контексте профессиональной деятельности), и ценностно-ориентационные (в аспекте профессии), и личностные (профессиональная деформация). В генезе выгорания важно учитывать и профессиональный стресс (код Z73.3 "Стрессовое состояние, не классифицированное в других рубриках"), и нарушение адаптации (код Z73.4 "Неадекватные социальные навыки, не классифицированные в других рубриках"), и производственные конфликты (код Z73.5 "Конфликт, связанный с социальным статусом, не классифицированный

в других рубриках"), и формирующиеся на почве сочетания вышеперечисленных факторов личностные изменения (Z73.1 "Утрированное проявление некоторых черт характера").

В то же время в России до сих пор в практике управления человеческими ресурсами принято считать выгорание не болезнью, а донозологическим состоянием либо психологической проблемой, в отличие от европейских стран. Законодательная инициатива по внесению синдрома профессионального выгорания в перечень заболеваний, предусматривающих получение пособий по временной нетрудоспособности, пока не получила поддержки (Сандомирский, 2016). В развитых же странах, например в Швейцарии или Германии, диагноз профессионального выгорания служит основанием для предоставления сотрудникам дополнительных отпусков либо медико-психологической реабилитации.

На работника предприятия могут повлиять следующие организационные факторы, способствующие эмоциональному выгоранию:

1. Собственно производственные:

1.1. Чрезмерно высокая рабочая нагрузка (как по объему, так и по темпу и/или интенсивности).

1.2. Недостаточная монетарная и нематериальная мотивация.

1.3. Нечеткие требования к выполняемой работе, существование системы «двойных стандартов».

1.4. Отсутствие объективных критериев персональной оценки труда сотрудников.

1.5. Нечёткое распределение функций и ответственности в коллективе, когда несколько работников отвечают за одно и то же дело.

2. Социально-психологические факторы выгорания, связанные с отношениями в коллективе и взаимодействием с внешним окружением:

2.1. Недостаточная социальная и психологическая поддержка со стороны руководителя и коллег.

2.2. Отсутствие возможностей влияния на принятие важных решений.

2.3. Деятельность без карьерного роста, без дальнейших перспектив.

2.4. "Корпоративное лицемерие", то есть предписывание корпоративным этикетом внешнего выражения эмоций, не соответствующих реальным.

2.5. Протекционизм, nepoтизм, особенно если в организации работают родственники руководителя. В этом случае нарушение принципа справедливости (асимметричность требований) в глазах сотрудников деструктивно воздействует на коллектив в целом, демотивирует наиболее лояльных сотрудников и способствует их выгоранию.

2.6. Редукция смыслов (в терминах В. Франкла), сужение круга жизненных интересов сотрудника, их отсутствие вне работы.

3. Индивидуально-психологические факторы выгорания, связанные с личностными особенностями сотрудника (по В.В. Бойко):

3.1. Эмоциональная ригидность, сдерживание аффекта.

3.2. Интенсивная интериоризация, в том числе ассоциированная с гиперответственностью.

3.3. Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, низкий уровень эмпатии.

3.4. Нравственные дефекты и ценностная дезориентация личности.

При этом профессиональное выгорание может развиваться по нескольким сценариям (Сандомирский М.Е., 2016):

1. Постепенный сценарий, или пошаговое разочарование. Сотрудник переходит на новое

место работы соответственно прежней профессии. Тем самым он не избегает выгорания, просто процесс растягивается на длительное время.

2. Радикальный сценарий, или дауншифтинг. Сотрудник меняет не только место работы, но и профессию.

3. Адаптивный сценарий, то есть преодоление выгорания и профессиональный рост. В человеческой психике заложено стремление к компенсации неудовлетворенности собой (А. Адлер), которое может быть трансформировано в адаптивный ресурс совладания с профессиональным стрессом и психокоррекции проявлений выгорания.

Для того, чтобы предотвратить развитие выгорания либо направить его в адаптивное русло, целесообразно создание на предприятии системы психологического обеспечения профессиональной деятельности, включающей профилактику выгорания путем выявления "группы риска", то есть сотрудников, в наибольшей степени подверженных его возможному развитию и обучение их навыкам стресс-копинга на рабочем месте (Сандомирский М.Е., 2016б).

Однако, несмотря на наличие батареи известных психодиагностических инструментов для оценки профессионального выгорания (Maslach С.; Бойко В.В.; Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.), на практике при тестировании сотрудников результаты значительно искажаются вследствие диссимуляции. Оценка выгорания по эффективности деятельности сотрудников бывает затруднена вследствие сложности формализации последней, либо субъективности оценивания (экспертные оценки, "Система 360"). В связи с этим нами предложено исходя из понимания выгорания, как нарушения адаптации в профессиональной деятельности, использовать для решения данной задачи способ психосоматической диагностики нарушений психической адаптации, апробированный ранее для оценки адаптации в условиях хронического стресса (Сандомирский М.Е., 2000). Подход базируется на методической основе Keaveny М.Е., Zauszniewski J.A. (1999) и оценке психосоматических маркеров адаптации с применением комплексного психосоматического теста КПСТ (Сандомирский М.Е., 2014).

Подытоживая описанные социально-психологические факторы генеза профессионального выгорания с точки зрения объективного эволюционно-онтогенетического подхода, главной причиной можно считать несоответствие корпоративной культуры и естественных механизмов человеческой психики, в первую очередь связанных с социальным инстинктом и кооперацией в процессе деятельности (Сандомирский М.Е., 2005). Выходом представляются новые эволюционно-обоснованные формы организации рабочих коллективов (Сандомирский М.Е., 2017): agile-группы и "бирюзовые" организации (Ф. Лалу), характерными чертами которых выступают отсутствие иерархии (одноуровневая структура), самоорганизация, целостность и общая организационная цель.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. – СПб, 2009. – 278 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008
3. Лалу Ф. Открывая организации будущего. - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2014.
4. Сандомирский М.Е. Советы консультанта: Как бороться с профессиональным выгоранием // Ведомости. - 02.08.2016а. - № 4129
5. Сандомирский М.Е. Советы консультанта: Как бороться с хроническим стрессом на

работе // Ведомости. - 08.09.2016б. - № 4156

6. Сандомирский М.Е. Перечень психосоматических симптомов // Вестник интегративной психологии. – 2014. – Вып. 12 - С. 186-190

7. Сандомирский М.Е. Интеграция клинических и психологических подходов в психотерапии: диагностический аспект // Психотерапия. Международный конгресс «Отечественные традиции и новации в психотерапии, практической и консультативной психологии» Москва, 17—19 октября 2014. - 2014. - № 9 (141). - С. 14-20

8. Freudenberger H.J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. — 1974. — Vol. 30, no. 1. — P. 159—165.

9. Keaveny M.E., Zauszniewski J.A. Life events and psychological well-being in women sentenced to prison // Issues in Mental Health Nursing, Vol. 20, 1999. - P. 73-89.

10. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. — 1981. — Vol. 2. — P. 99—113.

А.А. Сухова, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова (Ярославль, Россия)
МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ РИСКА В СМИ,
ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Наряду с изучением традиционных инвариантных механизмов, причинно обуславливающих поведение и деятельность человека, таких как мотивы, диспозиции личности, современная психология оказалась перед новыми проблемами, касающимися исследования восприятия человеком информации, связанной с неопределенностью. В статье рассматривается влияние средств массовой информации на восприятие риска респондентами. Особое внимание уделяется таким инструментам манипулирования массовым сознанием, которые формируют установки людей по отношению к социальным проблемам, в частности механизму влияния фрейминга на конструирование риска.

Ключевые слова: конструирование риска, восприятие риска, психологический фрейм, классификация видов фрейминга.

Annotation. Along with the study of traditional invariant mechanisms causally determine the behavior and human activity, such as motives, dispositions of the individual, the modern psychology faced new challenges relating to the study of human perception of information related to uncertainty. The article discusses the influence of media on perception of risk by respondents. Special attention is paid to such tools of manipulation of mass consciousness that shape the attitudes of people towards social issues, in particular the mechanism of the effect of framing on the construction risk.

Key words: risk perception, psychological frame, the classification of types of framing.

Начало осмысления современного общества как «общества риска» можно отнести к концу 1970-х гг. Впервые данный термин упоминает У. Бек в своей одноименной книге «Общество риска». [2, с. 68] В ней риск рассматривается как результат индустриальной революции. По его мнению, индустриальное общество, как общество благ, уступает место «обществу риска», которое сопровождается постоянным воспроизводством угроз, опасностей и риска. Модернизация и современность рассматриваются не только как источник различных благ (богатства, развития технологий, либерализма и др.), но и как источник опасностей (экологических проблем, безработицы, распада семейных институтов и групповых отношений). В современном обществе риски сознательно производятся членами общества и подрывают установленную систему безопасности, вследствие которых в жизни индивидов и групп возникают неопределенность, непредсказуемость и незащищенность. Сознательное конструирование рисков может использоваться в различных целях. Эти цели могут быть гуманистическими: с тем, чтобы вызвать определенные масштабные действия, направленные на улучшение положения тех или иных депривированных групп (бездомных, людей с ограниченными физическими способностями, ВИЧ-инфицированных, заключенных и др.), кроме того риски могут создаваться с целью получения личной выгоды, власти, социально-классового неравенства.

На современном этапе развития искусственное создание рисков осуществляется посредством СМИ, поскольку они стали главным инструментом для распространения

сообщений, воздействующих на общественное сознание. СМИ играют значительную и с течением времени все возрастающую роль в формировании представлений людей о тех или иных социальных, политических, экономических явлениях и проблемах. Современный человек не может не подвергаться воздействию СМИ. Люди узнают о текущих событиях в стране и за рубежом в большинстве случаев из новостных сюжетов телевидения, газет, радио и Интернет-сайтов. Таким образом, можно сказать, что СМИ скрывают мощную силу воздействия на психику и поведение человека.

Зачастую СМИ, представляя тем или иным образом ситуации риска, формируют среди населения чувства тревоги, страха или напротив мнимого спокойствия. Бесспорно, СМИ в значительной мере отражают то, что происходит вокруг нас. Однако они проявляют избирательность в отношении того, что рассказать о происходящих в мире событиях, каким образом преподнести аудитории информацию, при этом при подаче материала СМИ используют различные манипулятивные методы и технологии с целью конструирования респондентами определенной установки на риск. Однако, несмотря на существование достаточно широкого спектра методов воздействия СМИ на восприятие респондентами различных социальных проблем, люди не всегда в равной степени поддаются этому воздействию, т.е. они воспринимают проблему в соответствии с их уровнем склонности к риску. Помимо этого, нельзя не учитывать, что человек воспринимает риск и дает его оценку, соотносясь с мнениями, оценками и поступками других людей, со сложившимися в обществе стереотипами, т.е. на восприятие человеком риска может оказывать влияние общественная стигматизация.

Как утверждают В.Б. Бритков и С.В. Дубовской, современное общество наполнено и пронизано потоками информации, которые нуждаются в обработке. Насыщенность социального мира мощными и интенсивными информационными потоками не только значительно изменило его, но и привело к возникновению ряда новых проблем, связанных с распространением СМИ. СМИ, представляя тем или иным образом информацию, могут осуществлять подрывную деятельность против государства, общества и даже отдельной личности. В современной медиа-среде всё чаще наблюдаются случаи обработки информации, которые приводят к формированию новой действительности в умах общества [4, с. 19].

Механизмов, которые используют СМИ при подаче новостей аудитории, а вместе с тем и конструировании новой реальности, существует несколько. Остановимся на некоторых из них. Часто СМИ используют *эффект первичности*, который заключается в том, что мысль или сообщение, поступившее в восприятие человека в первую очередь, имеет особую силу влияния. Первым обнаружил и описал этот эффект немецкий психолог Герман Эббингаус еще в 1913 году. Помимо эффекта первичности Герман Эббингаус открыл *эффект края* – явление, заключающееся в том, что из расположенного в ряд материала, элементы, находящиеся в начале и конце, запоминаются быстрее, чем элементы, находящиеся в середине. Не менее распространенным является *эффект недавности* – увеличение вероятности припоминания последних элементов расположенного в ряд материала по сравнению со средними элементами ряда. В случае поступления знакомой информации для человека наиболее значимой оказывается последняя, т.е. более новая информация о данном событии, тогда как при поступлении

неизвестной информации для человека более значима первая информация, в таком случае срабатывает эффект первичности. [1, с. 74]

Одним из главных инструментов манипулирования массовым сознанием является *эффект фрейминга* или, как его еще называют ученые, *эффект обрамления*. Понятие «фрейм» изучается многими гуманитарными науками. Термин «фрейм» обозначает широкий круг понятий, связанных со структурированием информации, в широком смысле это «форма». Лексические эквиваленты фрейма — рамка, схема, план, шаблон, сценарий, прототип, парадигма (в языкознании), дисциплинарная матрица (в науковедении). В основе механизма фрейминга лежит представление о том, что восприятие аудиторией информации зависит от того, как она преподнесена в СМИ.

Американский ученый, философ и психолог Г. Бейтсон определяет психологические фреймы как существующие в картине мира и распознаваемые индивидами схемы, представленные в языке в виде лексем (вербальных символических маркеров), которые ограничивают множество «осмысленных действий» в конкретных ситуациях или по отношению к конкретным объектам. Г. Бейтсон уподобляет фрейм картинной раме, которая упорядочивает зрительное восприятие, фокусируя внимание индивида на том, что находится внутри ее (и в центре картины), и одновременно отвлекая внимание от того, что находится за ее границами. По мнению ученого, фрейм активизирует эффект «фон – фигура», благодаря которому в поле восприятия индивид выделяет объекты со специфическими свойствами. В более узком смысле фрейм включает и выделяет одни компоненты сообщения и, соответственно, одни осмысленные действия, и исключает другие, тем самым формируя систему предпосылок для интерпретации сообщения. [5, с. 63].

Известный американский социолог Э. Гофман понимает под фреймом схему интерпретации, которая задает контекст понимания информации и позволяет индивидам «определять свое местонахождение, познавать, идентифицировать и наклеивать ярлыки» [3, с. 21]. По его мнению, фреймы бессознательно усваиваются индивидами при социализации и принимаются в ходе коммуникации.

В психологии под фреймом понимается идеальный образ действительности, зафиксированный в памяти человека. [4] В теории коммуникации фрейминг основывается на утверждении, что решения людей по отношению к какому-либо явлению зависят от того, как это явление преподнесено в СМИ. Таким образом, мы видим, что фреймы, т.е. обрамления, – это абстрактное понятие, которое служит для организации или структурирования социальных значений. Фреймы влияют на восприятие новостей аудиторией. Используя технику фрейминга, СМИ могут сфокусировать внимание аудитории в области необходимого значения. Основными приемами, которыми пользуются СМИ при создании эффекта фрейминга, являются: выбор источника информации, выборочное цитирование интервьюируемого и акцентирование внимания на конкретном аспекте события. Таким образом, выдвигая на первый план конкретные параметры оценки события или ситуации, медиа-фреймы влияют на оценки аудиторией их причин и последствий, а также подталкивают граждан к специфическим действиям. В таком случае СМИ не только диктует, что именно необходимо думать обществу по данному вопросу, но и как нужно об этом думать.

Фрейминг – это механизм средств массовой коммуникации, который заставляет людей отдавать предпочтение одному новостному значению перед другим. Понимание фрейминга является важным, так как он может оказывать огромное влияние на содержание мыслей людей. Однако, следует заметить, что фрейминг – это не обязательно только негативное явление, это просто неизбежная часть коммуникации [5].

Существуют различные классификации фреймов. В статье Н.Ф. Пономарева представлено несколько классификаций [6]. Так, американский ученый Шанто Иенгар предложил различать эпизодические и тематические фреймы. При эпизодической подаче социальные проблемы иллюстрируются в СМИ конкретными событиями, а тематический контекст имеет крайне обобщенный или абстрактный вид. Кроме того, существенное отличие состоит в том, что эпизодический фрейм представляет портрет, а тематический фрейм – широкую панораму происходящего. Помимо вышесказанного, эти фреймы провоцируют разные атрибуции: последствием доминирования эпизодических фреймов становится ослабление у адресатов чувства личной ответственности за социальные проблемы: они охотно приписывают ее героям новостей, даже если те очевидно невиновны, а тематические фреймы чаще индуцируют личностную атрибуцию.

Существуют также конкретно-проблемные фреймы и родовые фреймы. Первые представляют конкретные события и темы, а вторые широко применяются к диапазону разных тем в течение долгого времени и в разных культурных контекстах. Еще одна классификация выявляет ценностные, материальные, проблемные и стратегические фреймы. Первые представляют события как столкновение моральных принципов или базовых ценностей субъектов, вторые подчеркивают экономические последствия, третьи дают предлагаемым альтернативам рациональное объяснение, а четвертые акцентируются на эгоистичности субъектов, которые не столько решают социальные проблемы, сколько конкурируют друг с другом. Дж. Дракмен выделяет эквивалентные и эмфатические фреймы. [6] Те и другие представляют собой альтернативные описания ситуации или события, но побуждают адресата к разным предпочтениям. По мнению Ван Горп, «одна и та же тема может быть описана с применением разных фреймов, а один и тот же фрейм использован для освещения разных тем» [там же, с. 175]. Например, создание нового приюта для вынужденных переселенцев из стран третьего мира может трактоваться журналистами сквозь призму любого из шести фреймов: «яркое свидетельство альтруистичности западной демократии»; «вторжение незваных гостей в наш общий дом»; «проявление традиционного европейского гостеприимства»; «появление хороших возможностей для сплочения местного сообщества»; «создание убежища для жертв несправедливости»; «ухудшение условий жизни в местном сообществе».

Достаточно полную классификацию механизма фрейминга представил Марк Халлахан [6]. Он строит свою классификацию в зависимости от объекта и субъекта фрейминга и выделяет восемь видов фрейминга:

Во-первых, *фрейминг ситуации*. Он задает социокультурную схему коммуникации и тем самым определяет взаимодействия ее участников.

Во-вторых, *фрейминг атрибутов*. Это акцент на конкретных характеристиках описываемых автором спорных вопросов.

В-третьих, Халлахан выделяет *фрейминг проблемы*, который акцентирует внимание

потребителей на специфических атрибутах конкретного товара из категории сходных товаров.

В-четвертых, *фрейминг ответственности*, который применяется для того, чтобы повлиять на интерпретацию адресатом факторов, объясняющих поведение других социальных субъектов, т.е. на каузальную атрибуцию. Также ученый выделяет *фрейминг действия* или мотивационный фрейминг, он усиливает убедительность сообщения, побуждающего адресата к действию.

Затем в классификацию вошел *фрейминг спорного вопроса* - это формирование социальной значимости вопроса для мобилизации общественности в интересах «заявителя».

Наиболее важными являются *фрейминг новостей* (или «фрейминг СМИ») и *фрейминг рискованного выбора*.

Фрейминг новостей - это изображение событий в СМИ с использованием специфических приемов для «монтажа» случайных событий в единую осмысленную картину происходящего. СМИ представляют социальную реальность в виде медиакартины мира, формируя посредством оценочных медиатекстов субъективную реальность.

Фрейминг рискованного выбора – это влияние на выбор аудитории в условиях неопределенности или риска, когда перспектива потери серьезнее влияет на решение индивида, чем перспектива эквивалентного по размерам выигрыша.

Таким образом, у СМИ имеется большой арсенал средств, с помощью которых они обрабатывают информацию и формируют новую действительность в умах общества. Наиболее распространенными механизмами воздействия на восприятие человеком риска являются: эффект первичности, эффект края, эффект недавности и эффект фрейминга. Фрейм – это идеальный образ действительности, зафиксированный в памяти человека и являющийся результатом восприятия определенным образом сконструированной презентации информации.

Литература:

1. Александрова, Ю.В. Основы общей психологии / ред. А.В. Бородина. — М: НОУ, 1999. — 805 с.
2. Бек, У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 384 с.
3. Гофман, И. Стигма: заметки об управлении испорченной идентичностью. Часть 5. Отклонения и девиация / Пер. с англ. А. Мактас // Социологический форум. 2000. № 3-4.
4. Поликарпова, Е. В. Аксиологические функции масс-медиа в современном обществе / Е. В. Поликарпова. - Ростов-на-Дону: ИППК при РГУ, 2002. - 178 с.
5. Пономарев, Н.Ф. Стратегии и технологии медиалегитимации власти: монография/ Н.Ф. Пономарев.- Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2010. – 192 с.
6. Пономарев, Н.Ф. Фрейминг медиаповестки дня и типология медиафреймов/ Н.Ф. Пономарев // Вестник Пермского университета. -2010. - № 3(9). - С. 62-67.

РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются ресурсы личности, в частности психологические ресурсы. Рассматривается такое интегративное психологическое свойство личности, как стрессоустойчивость, или жизнестойкость, представление о котором активно разрабатывается современными авторами. Исследуются составляющие жизнестойкости, к которым относятся такие качества, как способность принимать вызов, вовлеченность, склонность принимать на себя ответственность за происходящие события.

Ключевые слова: психологические ресурсы, жизнестойкость («Харди»).

Summary. The Article specifies human resources, in particular psychological tools. The integrative psychological quality of personality as stress resistance or persistence for living is also considered herein which concept is extensively brought by modern authors. Components of persistence for living are surveyed, including the following features as ability to take challenge, immersiveness and tendency to assume responsibility for existing events.

Key wording: psychological tools and persistence for living (“hardiness”).

Наличие определенных ресурсов, потенциалов, возможностей расширяет поле деятельности личности, делая более достижимыми значимые цели в жизни. Ресурсы как бы субъективно повышают ценность человека в глазах окружающих и в его собственном мнении о самом себе, делают его более сильным, значительным и продуктивным. Когда мы выносим суждение о другом человеке, мы учитываем не только его актуальную ситуацию, но и потенциальные возможности и ресурсы, поскольку резервы и ресурсы – в определенном смысле значимый капитал каждой личности.

В современной психологии содержание понятия «ресурсь» разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. В.А. Бодров определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [3, с. 115-116].

Муздыбаев К. определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями.

Водопьянова Н.Е. дает следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией [5, с. 290].

Ресурсы делятся на внешние и внутренние. Внешние ресурсы или социально-психологические – это материальные ценности, социальные статусы (роли) и социальные связи, которые обеспечивают поддержку социума, помогают человеку снаружи. Внутренние ресурсы или индивидуально-психологические – это психический личностный потенциал, характер и навыки человека, которые помогают изнутри. Однако, деление на внешние и внутренние ресурсы достаточно условно. Те и другие ресурсы тесно связаны и при утрате

внешних ресурсов постепенно происходит утрата ресурсов внутренних.

Надежные внешние ресурсы обеспечивают сохранность внутренних ресурсов, но только в том случае, если эти внутренние ресурсы уже есть. Иногда человек получает внешние ресурсы, еще не имея внутренних, и это подобно лишь внешней декорации, которая в любой момент может осыпаться. В этом трагедия, например, некоторых детей из очень обеспеченных семей, которые, не развив еще собственную личность, получили авансом множество социальных опор. В этом случае попадание в ловушку болезненной зависимости, апатии или депрессии, намного более вероятно, чем в случае с тем молодым человеком, который, не имея достаточных социальных ресурсов, вынужден их зарабатывать сам и в процессе автоматически формирует внутренние ресурсы, поскольку второе подобно мышцам личности, вырастающим в результате нагрузки. Однако, если у такого молодого человека не было совсем никаких внешних ресурсов, он не получил никакой изначальной поддержки от социума, очень сомнительно, что ему удастся выжить. То есть минимум начальных внешних ресурсов необходим. Чем больше уже приобретенные внутренние ресурсы, тем выше способность человека восстанавливать при утрате ресурсы внешние, тем больше его сопротивляемость среде, сильнее его субъектность, воля, эго-интеграция, локус контроля, самосознание и самоэффективность, стрессоустойчивость при сохранении целостности личности. Важно понять, что самые сильные внутренние ресурсы не заменяют внешние, однако они позволяют какое-то время существовать без внешних ресурсов, восстанавливать их с нуля, наращивать в любой ситуации и обеспечивать сверх-адаптацию, сопротивляясь среде в одиночку.

Мощные внутренние ресурсы действительно подобны мотору вместо сердца, нестигаемой воле, харизме и большому запасу энергии. Однако, надо очень хорошо понимать, что любые внутренние ресурсы – это как запас кислорода в легких – обеспечивают автономно лишь на какое-то время, пока человек не нашел новые источники питания – внешние ресурсы. На одних внутренних ресурсах человек долго существовать не может, он должен найти подходящую среду и вступить с ней во взаимодействие, обеспечивать с ее помощью все свои потребности, от низших до высших, иначе через какое-то время внутренний потенциал будет исчерпан. Вот почему в идеале, человек должен постоянно заботиться о поддержании и наращивании тех и других ресурсов, и чем сильнее его внутренние ресурсы, тем проще наращивать внешние. И чем больше он сам нарастил ресурсов внешних, тем сильнее он стал внутри. Внутренние ресурсы – это запас автономии. Это то, насколько хорошо, уверенно и целостно человек может чувствовать себя безо всякой поддержки социума и даже при его оппозиции, не прибегая к защитным иллюзиям и отрицанию, т.е. четко осознавая реальное положение дел, но выдерживая стресс и сохраняя себя. Бесконечно автономным человек быть не может. Запас автономии человеку необходим, чтобы сохранять себя во время конфликтов, защищать себя от посягательств, утверждать свою субъектность, свою волю, свою самость и свое Я, не становиться безвольным объектом в чужих руках, неодушевленным ресурсом и вещью всех, кто сильнее. Чем выше запас его автономии, чем сильнее его субъектность, то есть интегрированная часть его личности, так называемый стержень личности, ядро личности, аутентичность, самость, тем сложнее разрушить его, тем больше его сопротивляемость и сила. В слабом состоянии личность не может нащупать в себе внутренние опоры, не способна опираться на себя, у нее нет никакой автономии, она не способна обходиться без поддержки близких. Для понимания проблемы ресурсов, надо осознавать насколько это динамичный процесс, насколько он находится в

движении. Нельзя однажды накопить ресурсы и навсегда приобрести силу. Ресурсы требуют постоянного взаимодействия со средой, постоянного развития и обновления. Отдавая внешние ресурсы и не приобретая взамен других, человек ослабляет свои внешние позиции, что не может не отражаться на его автономии, каким бы сильным он когда-то ни был. И если его внутренние и внешние ресурсы не развиваются, они деградируют. Не меньше вреда приносит неправильное понимание автономии и независимости. Пытаясь сохранить «границы», некоторые люди начинают относиться к окружающему миру враждебно и настороженно, не вступают в связи, прекращают поток вложений, который в целях саморазвития должен осуществляться непрерывно, иначе развитие прекратится. Надо понимать, что внутри личности нет никаких источников энергии, кроме того небольшого потенциала, который человек успел скопить и который вскоре закончится. Все источники энергии находятся вовне, в окружающем мире, в социуме и природе.

По мнению М. Аргайла, очень большое значение имеют социальные навыки: в частности, экстраверты, обладающие более развитыми социальными навыками, счастливее благодаря уверенности в себе (М. Аргайл, 2003). Было установлено также, что счастье связано с готовностью к сотрудничеству, лидерскими качествами (Argyle et al., 1995). Физическая привлекательность как ресурс может быть также значима, особенно для молодых женщин, поскольку она способствует популярности у противоположного пола, у работодателей, что способствует карьерному росту.

Психологические качества человека тоже часто рассматриваются как ресурсы, позволяющие более эффективно действовать и добиваться успеха, преодолевать стрессы и справляться с жизненными трудностями. Так, среди познавательных (когнитивных) ресурсов чаще всего рассматривается интеллект как общая адаптивная способность человека. В частности, уровень интеллекта как психологического ресурса в некоторой степени положительно коррелирует со счастьем (Campbell et al., 1976).

Психологические ресурсы традиционно рассматриваются в связи с исследованием конструктивного начала личности, проводимого в рамках гуманистического направления в психологии. Наиболее важное в этом смысле направление исследований заключается в изучении того, как люди справляются с трудными жизненными событиями, за счет каких качеств и свойств они преодолевают стресс. В этой связи развивается проблематика психологического совладания (копинг-поведение), раскрываются личностные характеристики, которые либо способствуют, либо препятствуют индивиду совладать с экстремальными жизненными ситуациями.

Анцыферова Л.И. отмечает, что до недавнего времени, активность человека по преодолению жизненных трудностей изучалась в рамках когнитивно-поведенческой парадигмы, представители которой с позиций внешнего наблюдателя анализировали то, как человек воспринимает и оценивает свои трудности, как связан уровень самооценки с приемами совладания, какими способами можно усилить мотивацию индивида в особо трудных условиях и т.д. В настоящее время, считает автор, психологи начинают переходить к иной парадигме, связанной с анализом сложных ситуаций и действий в них индивида с позиций его собственного внутреннего мира. В этой связи акцент ставится на ту субъективную реальность, которую каждый человек формирует в своем жизненном пространстве с опорой на собственную систему значимых ценностей, выступающих в качестве своеобразной системы координат, по отношению к которым и интерпретируются внешние события.

Д. А. Леонтьев, в свою очередь, вводит понятие личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни.

Феноменологично, отражающую различные аспекты личностного потенциала, в разных подходах в зарубежной и отечественной психологии обозначали такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и др.[4] Наиболее полно, с точки зрения Д. А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие "hardiness" – "жизнестойкость", введенное С. Мадди. Теория Мадди об особом личностном качестве "hardiness" возникла в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса. С его точки зрения, эти проблемы наиболее логично связываются, анализируются и интегрируются в рамках разработанной им концепции "hardiness". В отечественной литературе практически нет публикаций, посвященных "hardiness".

Понятие "hardiness" отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошабы, психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека. Ими был разработан психометрически адекватный метод измерения "hardiness", изучались взаимосвязи между этим методом и шкалами Миннесотского Многофакторного личностного опросника. Результаты этой работы ярко продемонстрировали, что "hardiness" является общей мерой психического здоровья человека, а не артефактом контролируемых негативных тенденций человека. Понятие "hardiness", или стойкость, используется в контексте проблематики совладания со стрессом.

Психологическую феноменологию совладания со стрессом более детально раскрывает в своих работах S. Kobasa с сотрудниками. Обосновывается гипотеза о том, что интегральное качество «Харди» позволяет человеку успешно переносить стрессовые ситуации и сохранять при этом здоровье. В работах Джеррольда Гринберга это качество обозначается понятием «решительность» как способность противостоять стрессорам. М. Перре и У. Бауманн называют это свойство термином «выносливость» как протективный личностный признак, включающий комплексную систему убеждений по поводу самого себя и окружающего мира, которые поддерживают человека в его взаимодействиях со стрессовыми событиями. В работах отечественных авторов свойство Харди наиболее часто интерпретируется в терминах жизнестойкости (Л.А. Александрова), которая рассматривается как устойчивость личности в трудных жизненных ситуациях.

Согласно С. Мадди, первой характеристикой "hardy", является "включенность" (commitment) – важная характеристика в отношении себя и окружающего мира и характера взаимодействия между ними, которая дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений.

Второй компонент качества «Харди» – контроль (локус контроля), или тенденция думать и поступать так, как будто существует реальная возможность влиять на ход событий; это

качество, которое мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности. Субъект уверен, что любую трудную ситуацию можно так преобразовать, что она будет согласовываться с его жизненными планами, окажется в чем-то ему полезной.

Третий компонент S. Kobasa называет «вызов» (challenge), точнее, это способность принять вызов. Джеррольд Гринберг обозначает этот компонент термином «выносливость», т.е. уверенность в том, что жизни свойственно меняться и что изменения – это двигатель прогресса и личностного развития. Опасность воспринимается как сложная задача, знаменующая собой очередной поворот изменчивой жизни, побуждающий человека к непрерывному росту. Он состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе.

В соответствии с экспериментально-психологическими исследованиями многих авторов, люди, обладающие качеством «Харди», или решительностью со всеми ее тремя компонентами – обязательность, контроль, вызов – могут противостоять стрессорам. Они не так часто болеют, в частности, из-за стрессов и нервных потрясений. Обязательность, контроль, вызов обладают буферным эффектом для здоровья человека. Решительность, или «Харди» даже лучше свидетельствует о физическом и психическом здоровье человека, чем переживаемые им тревога, стресс на работе, бытовые проблемы, социальная поддержка или поведение типа «А» с его самопобуждением к интенсивной деятельности.

Шарли и соавторы показали, что высокая напряженность деятельности, низкий уровень социальной поддержки, низкий уровень когнитивного компонента *hardiness* у человека являются показателями, на основе которых можно прогнозировать более низкий уровень физического и психологического здоровья. Показатель когнитивного *hardiness* оказался наиболее тесно связан с хорошим общим здоровьем и низким уровнем стресса на работе. Исследования Солковой и Томанека посвящены роли качества "*hardiness*" в преодолении повседневного стресса. В работе рассматриваются возможные направления, на которых "*hardiness*" может выступать буфером против стресса. Их исследование показало, что "*hardiness*" воздействует на ресурсы совладания через повышение самооценки. Люди, имеющие высокие показатели "*hardiness*", имеют большее ощущение компетентности, более высокую когнитивную оценку, более развитые стратегии совладания и испытывают меньше стрессов в повседневной жизни.

Таким образом, несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов, само понятие как психологическая категория представляется недостаточно разработанным. Содержательные характеристики личностных ресурсов необходимо рассматривать как систему. Системный подход открывает возможности исследования психической реальности в системе взаимодействия «человек – жизненная среда» с учетом комплекса детерминант, источником которых является действительность конкретного человека, представленная в содержании реальной деятельности, в самой личности, в переживаемой здесь и сейчас реальности. Взаимодействие человека и жизненной среды происходит в конкретных жизненных ситуациях и является пусковым механизмом для определенных личностных ресурсов. Личностные ресурсы выступают как системная, интегральная характеристика личности, позволяющая преодолевать трудные жизненные ситуации, актуализирующаяся и проявляющаяся в процессах самодетерминации личности. Актуальным направлением исследования личностных ресурсов является изучение их психологической структуры, механизмов функционирования, динамических характеристик,

а также разработка исследовательских методик, адекватных содержанию исследуемой психической реальности.

Литература:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб 2009.
3. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. — 2011. — №8. Т.2. — С. 84-87.
4. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.
5. Соловьева С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2010).
6. <http://psycabi.net/testy/516-oprosnik-poteri-i-priobreteniya-personalnykh-resursov-test-oppr-n-vodopyanova-m-shtejn>

**Е.В.Милютина, И.В.Пестова, А.Л.Громогласов
(г. Полевской, Россия)**

ДУХОВНО -НРАВСТВЕННЫЙ ПОДХОД, КАК ЧАСТЬ БИО-ПСИХО-СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПТСР

Резюме. Статья раскрывает вопросы организации комплексной работы с детьми, оказавшимися в состоянии ПТСР. Авторы рассматривают возможность (предпосылки) расширения рамок реабилитационной помощи детям с ПТСР в био – психо -социальной модели, с включением духовно-нравственного подхода.

Summary. The problems of organization of complex work with children who are in the state of PTSD are considered. The authors consider the possibility (the prerequisites) of expanding the scope of rehabilitation care for children with PTSD in the bio-psycho-social model, with the inclusion of a spiritually-moral approach.

Ключевые слова: комплексная работа, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), реабилитация, духовно-нравственный подход, система общих принципов, психическое здоровье.

Key words: complex work, posttraumatic stress disorder (PTSD), rehabilitation, spiritual and moral approach, system of general principles, mental health.

В современном мире тема сохранения физического, социально – психологического здоровья ребенка очень актуальна. В нашей стране разработаны, внедрены и действуют различные программы по профилактике, поддержке и сохранению психического здоровья молодого поколения. Специалисты разных профилей включены в мультидисциплинарные команды и осуществляют реализацию программ по сохранению здоровья нации. Взаимодействие осуществляется в рамках био – психо- социальной парадигмы, что позволяет в определённой мере охватить основные жизненные аспекты личности человека. И «роль медицины в этом случае составляет всего 10-15%. Остальное - за самим ребенком и его окружением». [6]

Тем не менее, ребенок оказывается недостаточно защищенным в условиях сегодняшних реалий. Современный, развивающийся, наполненный техногенными преобразованиями мир, бросает нам каждый день новый вызов. Взрослые, оказались не готовы к стремительным изменениям времени, по-большому счету беспомощны и не способны обезопасить себя и своих детей от негативных или просто стремительно врывающихся явлений современности. Адаптационные способности человека уступают огромному количеству внешних раздражителей: информационных, экологических, национальных и др, которые в массе своей ставят под угрозу защищенность формирующейся психики ребенка. Факторы риска и факторы защиты мы можем обозначить и распределить, опираясь на структуру личности рассматриваемую в рамках интегративной психологии В.В. Козловым: Я -материальное, Я – социальное и Я духовное; также по У.Джеймсу, где Я-концепция включает Я-духовное (Внутреннее и субъективное бытие человека. Набор его религиозных, политических, философских и нравственных установок), Я – социальное (признание и уважение, которое

получает человек в обществе, его социальная роль), Я – материальное (то, что человек отождествляет с собой (его дом, частная собственность, семья, друзья и пр.) и Я – физическое (тело человека, его первичные биологические потребности). В контексте нашей темы факторы защиты и риска направлены на я-физическое: здоровье, состояние ребенка, я-образ и первичные потребности, а также то, с чем ребенок отождествляет с собой; я – социальное: аспекты национальности, статуса семьи, роль в своем жизненном окружении, обязанности, и даже экономическое положение; Я- духовное: принадлежность к культурно – историческим, конфессиональным традициям, ценности и внутренние смыслы, рассуждения, переживания; психологические особенности развития ребенка зависят и от материальных и социальных и духовных аспектов жизни и восприятия, реагирования ребенком на те или иные жизненные события, исходя из семейной модели поведения и личностной чувственной картографии ребенка.

К сожалению, общество, государство, семья, различные программы помощи не способны оградить маленького человека от столкновений с факторами «внезапного» стресса и травмы, и наша задача минимизировать последствия острых ненормативных кризисных ситуаций и создать все необходимые условия для благополучного формирования личности ребенка и возможности приобретения навыка/опыта успешного прохождения сложных жизненных ситуаций.

Посттравматическое стрессовое расстройство - это тревожное расстройство, возникающее в результате кратковременных эффектов травмы и длительных (отдаленных) последствий, которые вызывают поведенческие и физиологические нарушения в младшем, детском, подростковом и юношеском возрасте. В современной науке также выделена новая диагностическая категория - острое стрессовое расстройство, отражающая тот факт, что травматические события часто вызывают острое развитие симптомов. Острое стрессовое расстройство, как и ПТСР, начинается с воздействия чрезвычайно травматического события. В отличие от ПТСР, однако, ОСР быстрее проявляется и быстрее стихает; и также отмечено более диссоциативными симптомами. Если острое стрессовое расстройство не лечить, оно может прогрессировать к ПТСР. Причиной ОСР является воздействие крайнего стрессора, связанного с угрозой жизни или перспективой серьезной травмы как собственной, так и другого человека, насилие физического, сексуального или психологического характера.

Так многие психопатологические состояния в подростковом возрасте и у взрослых, такие как кондуктивное расстройство, депрессия и некоторые личностные нарушения, связаны с предшествующей травмой. Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) также можно ассоциировать с расстройствами настроения, деструктивным поведением и другими заболеваниями в детском возрасте.

Стойко сохраняющееся повторное переживание стрессового события посредством навязчивых мучительных воспоминаний, ночных кошмаров и «проигрывание» болезненной ситуации в играх - типичная реакция в детском возрасте. [8]

У детей развитие посттравматического стрессового расстройства может быть вызвано:

1. Медицинскими вмешательствами.
2. Насилием
3. Пренебрежением
4. Природными катастрофами

5. Насильственными актами, за которыми ребенок наблюдает или принимает участие (военные действия, участие и наблюдение за действиями криминальных группировок, наблюдение за насилием над одним из родителей, похищение).
6. Авариями и несчастными случаями
7. Разводом родителей.
8. Смертью объекта любви
9. Переездом
10. Усыновлением. [7]

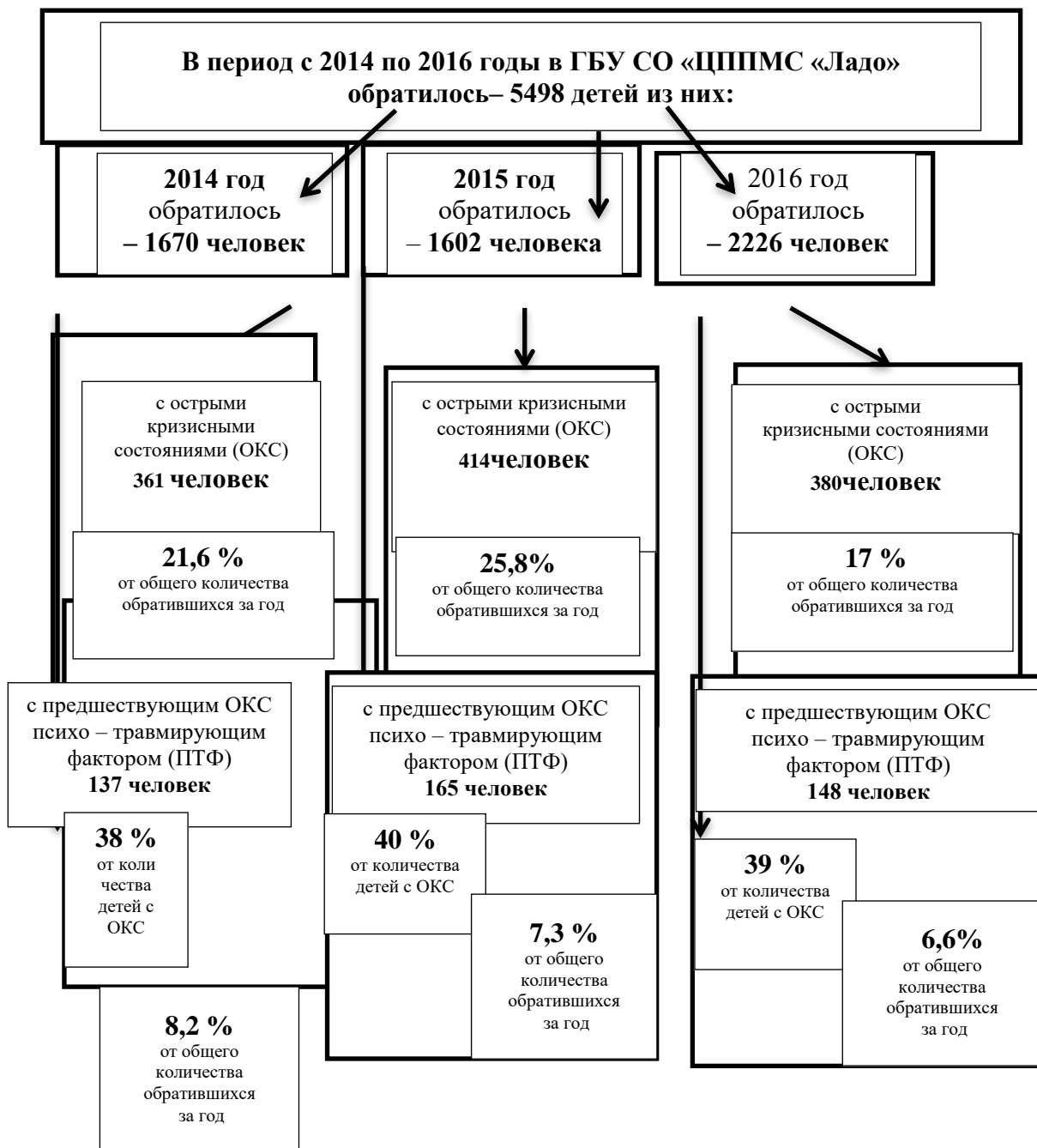
Характер травмы влияет на проявления посттравматического стресса, которые могут актуализироваться спустя много лет после случившегося.

По России нет точных данных, сколько детей страдает ПТСР, а также насколько часто дети подвергаются воздействию критического стресса, который может лечь в основу развития расстройства. Известно, что в среднем 15-43% девочек и 14-43% мальчиков проходят через опыт тяжелой психологической травмы. Но, психологическая травма не равна посттравматическому стрессовому расстройству. Оно развивается не у всех травмированных. Девочки страдают чаще. Среди них 3-15% имеют в последствие ПТСР. У мальчиков оно развивается в 1-6% случаев.[7]

Необходимость комплексного подхода к реабилитации детей с ПТСР обусловлена в первую очередь сложностью и мультифакторностью ПТСР. Комплексная помощь при ПТСР - это безусловно работа мультидисциплинарной бригады, деятельность которой реализуется в рамках био-психо-социального подхода. В данном случае это работа реабилитационных психологических центров, кризисных отделений, где есть разнообразные службы помощи и функциональные отделы. Таким центром где используется био-психо- социальная модель помощи можно назвать ГБУ СО ЦППМСП «ЛАДО». Структура центра, подбор специалистов медицинского, психологического, социального профилей, позволяет осуществлять комплексную помощь клиенту с ненормативным кризисным компонентом, в том числе и в состоянии с ПТСР. Данный подход позволяет подобрать каждому из обратившихся или направленных детей индивидуальную программу помощи. Решение о подборе определённой программы и включения в процесс сопровождения клиента необходимого набора специалистов определяет психолого-медико-педагогический консилиум центра.

Так, если взять данные за последние 3 года (2014, 2015,2016) деятельности нашего учреждения, то в Центр обратилось 5498 детского населения. Из них с острыми кризисными состояниями (ОКС) и психологическими травмами – 1155 человек, что составляет в общей сложности 21 % от числа всех обратившихся.

В рамках работы с этими детьми и семьей, сбора социального анамнеза у 34 % от ОКС (7% от общего числа обратившихся) выявлено наличие предшествующих психотравмирующих факторов (ПТФ) в определенный жизненный период и, заявленная родителями и педагогами проблема для работы - следствие ПТФ.



С учётом вышеизложенного, мы ищем еще более эффективные насыщенные подходы в оказании комплексной помощи.

На наш взгляд, реабилитация и восстановление детей с ПТСР не могут быть полными без включения в структуру био-психо-социального подхода духовно-нравственного компонента, являющегося одним из основополагающих факторов, влияющих на формирование личности ребенка. Поскольку общество и семья, в силу определенных социальных изменений практически утратило накопленный столетиями потенциал духовности и нравственности, ценностей традиционной культуры, данный компонент может рассматриваться как еще один элемент принятой био-психо-социальной модели помощи детям как с ПТСР, так и в работе с ненормативными кризисами. Работа в русле духовно- нравственного подхода проводится

психологами, социальными педагогами и другими специалистами Центра, включенными в программу сопровождения, и имеет направленность как на ребенка, так и на родителя, семью и социум в целом.

Духовно-нравственный подход мы предлагаем рассмотреть в трех позициях:

1. Время;
2. Пространство
3. Опора.

1.Время. У любого события есть свое время. Как бы нам не хотелось сократить время реабилитации, адаптации, социализации тех или иных последствий страдания и время горевания – тонкая работа души проходит поэтапно и требует своих минут, недель, месяцев и лет.

Так, например, если мы берём терапию горевания, где описаны периоды прохождения горя, или теорию формирования ПТСР (И.Г.Малкиной-Пых), мы видим, что все исследователи очень деликатно относятся к сфере времени, и, соответственно, к человеку, находящемуся во времени, а также пространстве выхода из сложной жизненной ситуации.

Специалист, работающий с ребёнком или с семьёй, находящейся в сложной ситуации, должен не только учитывать своё понимание времени и процессов, происходящих в нём, но и донести до клиента саму идею времени, как исцеляющего, структурирующего и трансформирующего ресурса, который всегда есть у человека и безусловен в отношении него.

2.Пространство. Ни для кого не секрет, что среда, в нашем случае окружающее, внешнее пространство оказывает непосредственное влияние на внутреннее состояние или другими словами на пространство души человека.

Одна из задач специалиста при работе с ребёнком, находящимся в состоянии ПТСР с помощью терапии показать и научить родителей создавать это исцеляющее пространство.

Мы хотели бы предложить к рассмотрению и поделиться авторской 5-ступенчатой техникой «5 шагов к ребёнку», разработанную доцентом кафедры практической психологии Института психологии ПГПУ Смирновым Д.О., и представленной им на фестивале «Энергия Жизни» в г. Полевской в 2016г., с адаптацией на клиентов, обращающихся в центр.

Техника направлена на создание глубокого взаимодействия родителя (родителей) и ребенка, где центрированная, псевдоэффективная позиция по отношению к ребенку меняется на создание системы общих, «наших» принципов (ценностей) семьи, позитивно меняющих родителя и, как следствие, ребёнка.

Данная техника помогает специалисту подготовить родителей и дать им ресурс взаимопонимания с ребёнком в трудный период его жизни и способствует более осознанному родительству, а также экологичному внутрисемейному взаимодействию.

Особенностью техники является то, что родителю (родителям) предлагается пошаговое создание нового детско-родительского пространства:

Вера - вера в то, во что «верится каждый день», в то, что уже есть в ребёнке здесь и сейчас, что им принимается и понимается, что безоговорочно и безусловно воспринимается и ребёнком, и родителем.

Зачастую родитель видит своей задачей «всесторонне развить» своего ребенка, отдав его во все секции, максимально распределив время не оставляя свободной минуты, тем самым

делегировав обществу «от себя подальше» ответственность за развитие ребенка, сохранение и восстановление его психического здоровья (в контексте ПТСР), не учитывая сегодняшнего состояния ребенка, не дав успеть раскрыться в чём-либо одном истинному духу ребёнка. Так из «благих намерений» родителей, ребенок оказывается на значительной дистанции от того мира в котором нуждается больше всего – от любви, участия, взаимодействия и единения с самыми близкими.

Система общих (назовем их – наших: ребенка и родителя) принципов – создание таких семейных принципов, ценностей, которые безусловно воспринимаются и родителем и ребёнком, которые базируются на едином стержне того, во что «верится каждый день» всем членам семьи. Мы (я и мой ребёнок) верим, что, например, «бегать, заниматься спортом хорошо для здоровья, а совместно это делать еще лучше – для укрепления здоровья ребенка, родителя, да и создания ситуации, где поддерживается целостность всей семьи в удовольствии. При этом очень важно сформировать, развить у ребенка и зафиксировать возможность выбора индивидуумом, своих «общих принципов», отличных от его мышления.

«Телескоп на себя» – если развивается (появляется) конфликтная, кризисная ситуация в отношениях между ребенком и родителем или существуют предпосылки развития ситуации и есть желание рассмотреть недостатки ребенка «под микроскопом», причем вместе с ним, то посмотри сначала на себя со стороны (в том числе и со стороны ребенка), «разверни телескоп на себя», посмотри на свои действия со стороны, и почувствуй что и как может чувствовать ребёнок в конкретной этой ситуации. Так как ребёнок копирует поведенческие паттерны и стратегии родителя, будет правильным и необходимым посмотреть, что ваши дети копируют или скопируют и воспроизведут в будущем.

Духовная общность (формируется месяцы и годы) – воссоздание и сохранение доверия.

Если рассматривать появление непонимания (недопонимания), нарастание, возникновение конфликтов, ссор как движения от духовной общности к духовной пропасти, то обязанность родителя, ощутив, обнаружив приближение пропасти, не прыгать в неё с головой, а сначала образно зафиксироваться (остановиться) и сделать шаг назад в «Телескоп» и «Веру» (метафора с альпинистом, остановившимся перед пропастью или препятствием, и решившим перед преодолением вернуться на базу, чтобы лучше подготовиться). «Чем ближе я подхожу к ребёнку, тем больше я уязвим, тем менее я себя контролирую». Тогда «остановка и возврат на базу» выручает. Научение родителем себя не просто эмоциональному контролю, а с помощью психологического инструментария поднимает уровень осознанного родительства на порядок и служит своеобразным маркером в детско - родительских отношениях (индикаторный шаг). А также помогает, как профилактика развития психосоматических процессов у родителя и со временем копируется как эффективная профилактическая стратегия взаимодействия с ребёнком.

Сотворчество - воспроизведение совместных действий. Конструируем недалёкое будущее на базе духовной общности, например, совместно формируем день или неделю, не делаем это за ребёнка и не оставляем на самотёк или на ребёнка, а составляем совместно, например, режим дня. Законченный и укрепленный со временем шаг, позволяет добавить к бедному по содержанию (как правило) первому пункту техники новых безусловных моментов и укрепить (насытить) позицию общих семейных принципов, ценностей.

3.Опора. Это третья позиция духовно-нравственного подхода, которая предусматривает

наличие в жизни ребенка в период неустойчивости пространства кризисной ситуации, надежной, безусловной опоры.

а) Важно, чтобы рядом с ребенком находящимся в сложной жизненной ситуации находился человек (родитель или другой значимый), на которого можно опереться, довериться. *Самосконструированный на предыдущих этапах родитель, таким образом, может стать главной опорой для ребёнка.*

б) Сохранение, усиление роли ценностных ориентиров: ритуалы и традиции семьи, также способны дать ребенку опору и чувство стабильности. Повторяющиеся и позитивно наполненные действия (обнимание при встрече, прогулки выходного дня, вечернее чтение, совместные трапезы и прочее) дают ощущение безопасности, стабильности, создают ожидание или перспективу чего-то привычного и понятного.

в) Так как в этот период (ПТСР) происходит, как правило, потеря жизненной перспективы, очень важно заново научить ребёнка желать, затем мечтать, затем находить мотивацию. Стоит отметить, что учиться заново желать и пробуждать мотивацию возможно только во 2-й и заключительной фазе временной трансформации ПТСР.

Подводя черту под вышесказанным, хочется отметить, что духовно-нравственная составляющая это не совсем психологический подход, говоря о времени, пространстве, опоре, мы как специалисты выходим за рамки социально – психологического аспекта взаимодействия с клиентом (ребёнком , родителями). Данный подход требует от специалиста наличия собственной духовно-нравственной позиции, осознанности и трепетного отношения к человеку, пришедшему к нему, а не только мастерского владения диагностическим и социально – психологическим инструментарием.

Рассматриваемый в данной статье подход повышает уровень духовного родительства, где взаимодействие родителя и ребёнка выходит за рамки бытийности, норм и ожиданий, формируя более глубокие связи между членами семьи, усиливая личностный ресурс развития ребенка. Также, учитывая, что некоторые жизненные события и истории не могут и не способны найти оправданий, объяснений и понимания, терапевтичным зачастую может стать лишь выход в область духовно-нравственных осмыслений. Таким образом, включение духовно- нравственного подхода в био-психо-социальную модель увеличивает возможности, и качественно насыщает терапевтическое и реабилитационное воздействие при взаимодействии с детьми, находящимися в ПТСР.

Список Литературы и использованных источников

1. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью.- М.: Издательство Психотерапия, 2007.
2. Кризисная Психология. Курс Лекций.- Минск, 2003.- С 40 -45.
3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях.- М.: Издательство Эксмо, 2010. – С 133-181.
4. Милютина Е.В. Биопсихосоцио-духовный подход в реабилитации.[Электронный ресурс]<http://www.b17.ru/artikle/53315/>
5. Милютина Е.В. Интегративная модель духовного кризиса.[Электронный ресурс]<http://www.b17.ru/artikle/53315/>
- 6.Главный психиатр Минздрава Зураб Кекелидзе: «У каждого третьего в России - проблемы с психикой» [Электронный ресурс]/ИА "Амител", 10 октября 2012 г./URL: <http://www.amic.ru/news/195461/>.
- 7.Стилсон Н. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей. [Электронный ресурс]/URL:<https://letidor.ru/psihologiya/a456-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo-u-detey-7372.shtml>.
- 8.Посттравматическое стрессовое расстройство у детей. [Электронный ресурс]/URL:http://meduniver.com/Medical/Psichology/posttravmaticheskii_stress_u_detey.html

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Абдрашитова Т.А. (Астана, Казахстан)

ГРУППОВОЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАДИКАЛИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ.

Аннотация. Статья посвящена проблеме и эволюции концептуальных подходов к объяснению психологической природы религиозно-политического экстремизма, терроризма

ABSTRACT. The article focuses on the issue and evolution of conceptual approaches to the explanation of psychological nature of religious and political extremism and terrorism.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, террористическое поведение, экстремистский тип сознания.

Keywords: extremism, terrorism, terrorist conduct, terroristic suicide, extremist consciousness type.

Групповое мышление рассматривают как способ мышления, возникающий в особых социальных ситуациях, где поиск согласия и решений становится настолько доминирующим в сплоченной группе, что начинает пересиливать реалистическую оценку возможных альтернативных действий [1]. Он проявляется в следующих феноменах: групповая поляризация, размывание моральной ответственности, недооценка последствий, сдвиг к риску, туннельное видение. В то время как специфическое поведение и восприятие являются их логическими следствиями - иллюзия неуязвимости, ведущая к чрезмерному оптимизму и неоправданным рискам; презумпция нравственности группы, туннельное восприятие противника только как абсолютное зло и нетерпимость [2].

Законспирированная жизнедеятельность в условиях социальной изоляции, безусловно, усиливает социальное влияние группы на мышление и процесс принятия решения. Д.Майерсом – специалистом по методам социального влияния – отмечено, что группа может влиять двояким образом [4]. В этих условиях радикальные организации оказывают деструктивное влияние, усиливая экстремистскую религиозную или террористическую идентичность личностей – членов группы. Деструктивные и конструктивные результаты в группе объясняет принцип «групповой поляризации». Согласно И.Джэнису, групповая поляризация - это обусловленное влиянием группы усиление тенденций, которые были ранее присущи ее членам и усиление усредненной тенденции членов группы, не приводящее к расколу внутри нее. Он состоит в том, что обсуждение в группе чаще всего усиливает изначальные как положительные, так и отрицательные установки ее членов [1].

Раскрыв сущность «сдвига к риску» - второго феномена группового мышления - Дж. Стонер опроверг распространенное убеждение о том, что объединенные в группы люди становятся осторожнее. Напротив, групповые решения чаще являются более рискованными, чем индивидуальные. Точка, к которой сходится общее групповое решение, обычно располагается ниже (точка большего риска), чем усредненное исходное мнение всех членов группы. В контексте изучаемой проблемы важное значение приобретает и тот факт, что среди симптомов «группомыслия» (Groupthink) есть два, которые ведут к переоценке членами группы своих возможностей и прав. Это, во-первых, иллюзия неуязвимости - излишний оптимизм, который не позволяет им видеть признаки приближающейся опасности. Во-вторых, никем не оспариваемая вера в нравственность, дозволенность

действий группы. Члены группы верят в неотъемлемо присущую им добродетель и отвергают любые попытки обсуждения того, насколько этичны и нравственны их поступки. Следует заметить, что этот эффект усиливается результатами установления в группе информационного контроля над сознанием. Он достигается блокадой «светской» информации, недоступностью критической или альтернативной информации по отношению к единственно верной доктрине, запретом на критику и сомнение в правоте лидера и проповедуемых идей, а также специальной технологией «торможения мышления».

Размывание моральной ответственности как третьего феномена группового мышления террористов происходит вследствие морального оправдания насилия и жестокости, поскольку террористы представляют себя членами героического сообщества, спасителями от большого зла и внушают это неопиту. Внушаемое в процессе группового влияния представление о «неверных» как духовно больных и «зло» ведет к дегуманизации мировоззрения неопитов: жертва перестает восприниматься как человек. Так под деструктивным влиянием группового мышления происходит дальнейшее вовлечение, модификация поведения и трансформация мировоззрения неопита.

Таким образом, групповое террористическое мышление:

- 1) является инструментом внедрения в сознание членов группы ее идеологии;
- 2) рационализирует насилие;
- 3) выполняет функцию психологической самозащиты, отрицая актуальность вины и освобождая от душевного напряжения [5].

Групповое террористическое мышление отражает личность и идеологию ее главного руководителя, а также косвенным образом другие особенности, например: тип организации (религиозный, революционный, сепаратистский и т. д.). Ряд психологов отвергает понятие террористического мышления на том основании, что психологам бихевиористской ориентации не удалось его идентифицировать. Террористическое мышление и «менталитет» не являются тождественными понятиями, синонимами. Менталитет личности является отличительной картиной индивидуального способа мировосприятия, понимания и взаимодействия с физической и социальной средой, в то время как мышление фиксирует психологическое отношение или состояние ума [2, 3]. Однако в зарубежной психологии оба понятия нередко используются в одном ряду, как синонимы. Сущность террористического мышления становится более понятной и значимой, когда рассматривается в контексте группы.

Считают, что групповое мышление, обретаемое новообращенным, является продуктом, результатом полного внушения и некритичного восприятия идеологии группы. Например, основной призмой, опосредующей и задающей направление мышлению религиозных террористических групп, выступает доктрина исламского фундаментализма, а ирландских террористических групп – доктрина антибританского сектанства и сепаратизма. Представление о мышлении определенной террористической группы позволяет экстраполировать мировосприятие и миропонимание группы, членов группы, а следовательно - методы их действий, борьбы. Знание менталитета террористической группы дает возможность психологу-аналитику точнее определить вероятные цели группы и тактику поведения в различных обстоятельствах. Тем не менее, подчеркивает А.Рэкс, несмотря на то, что две группы могут иметь мышление (менталитет), свойственное исламским фундаменталистам, все же их индивидуальный менталитет будет меняться в зависимости от разных обстоятельств [6].

Одним из методов исследования мышления террористической группы зарубежные психологи считают внимательное изучение группы и особенно ее лидера (лидеров). Знание менталитета террористической группы позволяет аналитику понять модель ее поведения и прогнозировать потенциальную угрозу, которую она представляет.

Список литературы

1. Janis, I.L. Victims of Groupthink. - Boston: Houghton-Mifflin, 1972. - 271p.
2. Козлов В.В. Психология кризиса. М., 2014 — 526 с.
3. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.
4. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. — СПб.: прайм-Еврознак, 2000. — 512 с.
5. Steinhoff Uwe. War and Terrorism.– Oxford:Oxford University Press,2007-160 p.
6. Rex A. Hudson The Sociology and Psychology of Terrorism: Who becomes a terrorist and why? /Edited by Marilyn Majeska, Washington, D.C., 1999. - 186p.

Байдрахманова А. (Алматы, Казахстан)
**К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В РАМКАХ
КАЗАХСТАНСКОГО ПРОЕКТА «ДОМ МАМЫ»**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы виктимного поведения женщин. Выделены аспекты психологического насилия у подопечных кризисного центра «Дом Мамы».

Abstract. The article discusses issues of psychological violence. Selected aspects of victim behaviour in the wards of the crisis center «The House Mom».

Ключевые слова: психологическое насилие, жертва, синдром «избиваемой женщины», травма, беспомощность, подопечная, кризисный центр.

Key words: psychological violence, victim, syndrome, «battered women», trauma, helplessness, ward, crisis center.

Казахстан живет в нелегкое время, когда одна часть женщин рьяно борется за свои права на возможность выбора, работу, образование и гендерное равенство, а другая часть живет в условиях традиционности, исполняя исконно женские обязанности.

Несмотря на то, что в Казахстане есть действующая Конституция и Закон «О профилактике бытового насилия», очень маленький процент пострадавших обращается за помощью к государству. Казахские женщины продолжают терпеть жестокое обращение, оправдываясь: «Бьет, значит любит», «детей жалко», «может образумиться». «нельзя перечить старшим», «казашка должна быть терпеливой».

Согласно статистике за 2016 год 70 процентов женщин в Казахстане хотя бы раз в жизни подвергались бытовому насилию. Опыт работы кризисных центров в республике показывает, что о самых тяжелых случаях насилия полицию информируют только 10 процентов пострадавших женщин.

Между тем, по данным Фонда ООН, в Казахстане от побоев и истязаний в семье погибает более 500 женщин и девушек в год. Результаты исследования «Уровень осведомленности населения о бытовом насилии» в республике за 2016 год показали, что наиболее распространенным видом насилия в семье является морально-психологическое. На втором месте - физическое, на третьем - экономическое и на четвертом - сексуальное.

Следует отметить, что психологическая наука обладает обширными ресурсами описания феноменологии насилия; различными разработками преодоления последствий насилия над взрослыми и детьми; попыток создания профилактической системы предупреждения возникновения насилия; стратегий и тактик избежания ситуаций, в которых может возникнуть насилие, и т.д.

Но этот информационный ресурс не позволяет считать, что феноменология насилия приобрела статус научной психологической теории. По решению проблем насилия есть много локальных исследований, но целостной, единой методологической основы изучения психологии насилия в Казахстане нет.

Существует много разновидностей подходов с помощью которых можно рассмотреть насилие. В свою очередь, можно выделить самые основные и часто используемые подходы, применяемые для изучения данной проблемы.

Психологическое насилие – это насилие, заключающееся в воздействии на психику человека путем запугивания, угроз, с тем чтобы сломить волю потерпевшего к сопротивлению, к отстаиванию своих прав и интересов. Кроме термина «психологическое насилие» в научной

литературе можно встретить еще такие близкие по смыслу понятия, как «психологическая агрессия» и «эмоциональное насилие».

Психологическое насилие – это преднамеренное манипулирование человеком как объектом, игнорирование его субъектных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.п.), а также действия, приводящие к различным психологическим деформациям.

Алиса Миллер в 1980 г. в книге «Для твоего собственного блага» иллюстрировала психологическое насилие примерами из личной истории Адольфа Гитлера и других, показывая, как психологическое насилие порождает монстров.

Виктимологический подход исходит из того, что женщина своим поведением жертвы провоцирует насилие. Частично он представлен в работах немецкой исследовательницы Шнайдер (Schneider), где утверждается связь между действиями жертвы и насильника. Она выделяет три фазы насилия, в первой из которых происходит попытка усиления контроля за насильником со стороны потенциальной жертвы, во второй осуществляется насилие, а третья обнаруживает зависимость жертвы от насильника, что фактически избавляет его от наказания и приводит к повторению цикла.

Таким образом, насилие - это не только физические действия в отношении женщины или ребенка причиняющие боль и травмы проблема насилия в семье, существует давно. Для мужей, истязавших своих жен, характерны депрессия, деспотичность, одержимость и патологическая ревность. Что касается избитых молодых женщин, то им присущи зависимость, низкая самооценка, традиционные установки по отношению к мужскому и женскому поведению.

Кризисный центр «Дом Мамы», который был открыт в декабре 2013 году в Республике Казахстан проводит огромную психологическую работу по профилактике насилия среди девушек, беременных, малышей до 1,5 лет и мам в возрасте до 30 лет.

Идея открытия данного кризисного центра Айдына Рахимбаева (главы холдинга «VI-Group») и его супруги была направлена на профилактику психологического насилия у женщин, находящихся на поздних сроках беременности и с новорожденными детьми, которые оказались в сложной жизненной ситуации. В стране насчитывается около 30 кризисных центров, и далеко не все из них с приютами. Многие испытывают финансовые трудности и не могут взять на полное попечение жертв насилия. Юридическая и психологическая помощь зачастую оказываются за счет зарубежных грантов, а они, как известно, непостоянны. Финансирование же из бюджета в рамках государственного социального заказа — единичные случаи.

Идея социального проекта Дом Мамы, вызвала широкий общественный резонанс и к нему присоединились многие казахстанские бизнесмены. Они стали меценатами проекта.

Сегодня данный кризисный центр в рамках социального проекта имеется в 19 городах республики и насчитывает 25 «Домов Мамы». В основе данного проекта у команды «Дома Мамы» было так же желание сократить количество детей-сирот в Республике Казахстан.

Именно в «Домах Мамы» происходит психологическая реабилитация материнства, для женщин, первоначально решивших отказаться от своего ребенка и совершить тем самым огромную ошибку в жизни.

В данном кризисном центре жертва насилия проживает бесплатно, получает в полном объеме социальную, медицинскую и психологическую помощь. Если подопечная беременная, сопровождение родового процесса в родильных домах медицинскими службами ведется так же на бесплатной основе. Психологическая реабилитация женщины с ребенком, поддержка материнства рассчитана на почти годовую программу пребывания в «Доме Мамы».

Причинами обращения в кризисный центр «Дом Мамы» чаще является:

- насильственные действия близких членов семьи;
- незапланированная беременность;
- отсутствие материальных средств к существованию;
- отказ и отречение семьи, т.к. жизненные ценности и установки не совпадают с положением подопечной;
- изнасилования;
- жизненные трудности;
- желание оставить ребенка в детском доме.

Исходя из культурных и семейных ценностей, призывающих сохранить семью любой ценой, женщина боится общественного осуждения. Нередко родители и знакомые убеждают ее в том, что она сама виновата в насилии и она сама в состоянии остановить агрессию партнера, полностью подчинившись его требованиям. Кроме того, статус одинокой или разведенной женщины всегда был весьма непривлекательным.

На этом фоне очень часто возникает ситуация самообвинения, когда у жертвы зарождается чувство собственной вины. Насильственные действия партнера молодая женщина оправдывает собственными недостатками: неумением, нерасторопностью, физической непривлекательностью и т.д.

У подопечных, которые подвергаются насилию в течение многих лет, может выработаться «синдром избиваемой женщины», под которым подразумевается состояние психологической травмы - утрата контроля над собой, своей жизнью, телом, чувствами и разединение с другими людьми (то есть изоляция). Возникший травматический опыт деформирует способность доверять людям, быть самостоятельной, уверенной в себе, компетентной, инициативной.

Существование насилия в родительской семье у казахстанских женщин оказывает прямое влияние на усвоение индивидами навыков насильственного поведения.

Практически все исследователи, работающие с проблемой насилия, отмечают, что существует цикл насилия. Впервые данная теория появилась в известнейшей книге «Избиваемая женщина» американской исследовательницы и видного специалиста по проблеме семейного насилия Линор Уокер, которая в ходе практической работы с пострадавшими выявила цикличность инцидентов насилия. Ее теория была подтверждена и в рамках работы различных кризисных центров. Хотя, конечно, эта теория не может быть использована как универсальный шаблон для оценки всех случаев насилия, но в большинстве случаев она вполне применима и для кризисного центра «Дом Мамы».

Данная теория заключается в том, что в целом ситуация насилия развивается циклично, складываясь из трех следующих друг за другом фаз. Рецидивы здесь просто неизбежны. Повторение вновь и вновь актов насилия по отношению к близким словно запрограммировано заранее и вытекает из логики динамичного развития насильственной ситуации. Контексты, на фоне которых разворачивается домашний террор, могут широко варьироваться, но динамика всегда одна и та же.

Фаза первая: напряжение. Первая фаза характеризуется отдельными вспышками оскорблений, которые могут быть вербальными и / или эмоциональными. При этом они несколько отличаются по интенсивности от привычных и ожидаемых от партнера.

Женщины обычно могут реагировать спокойно, стараясь разрядить обстановку, или могут пытаться защитить свое положение в семье или в этих отношениях с помощью ответной реакции. В то же самое время оба партнера могут попытаться оправдать поведение обидчика,

ища объяснение его срывам в стрессах из-за работы, денег и т.д.

Продолжительность по времени этой фазы роста напряжения широко варьируется для различных отношений. Для одних промежуток между фактическими случаями насилия могут быть дни и недели, а для других – годы. Однако с ростом напряжения способности женщины к регулированию ситуации, к балансировке и конформизму могут становиться все менее эффективными. Именно на этой стадии женщина наиболее часто пытается найти поддержку и помощь, сначала у своих близких, а потом и со стороны. На этой стадии женщины обычно обращаются за помощью в кризисные центры.

Фаза вторая: инцидент острого насилия. Эта фаза отличается наиболее интенсивной разрядкой, основными разрушениями и крайними эмоциональными выплесками в их самой негативной форме, а также осознанием того, что эти ситуации не могут быть спрогнозированы или контролируемы. Припадки гнева настолько сильны и деструктивны, что обидчик уже не может отрицать их существование, а женщина не может не признавать, что они оказывают на нее сильное влияние.

Это самая короткая фаза, которая может продолжаться от двух до двадцати четырех часов. После этого обычно наступает некоторое отрезвление со стороны обидчика и отрицание им серьезности инцидента или же минимизация всего случившегося. Во время этой фазы может быть обращение в милицию, кризисные центры для женщин, а также в травмопункт за медицинской помощью.

Фаза третья: «медовый месяц». Во время этой фазы мужчина может преобразиться и стать очень любящим, демонстрировать необыкновенную доброту и раскаяние в содеянном. Он может выглядеть великолепным отцом и мужем, предлагать любую помощь и обещать никогда больше не совершать насилия, или, наоборот, обвинить женщину в том, что это она спровоцировала насилие, «довела его до срыва». Но это больше никогда не повторится, он обещает ей это! В этот период женщина может ощущать себя очень счастливой: она любит этого человека, верит в то, что он может измениться. Но механизмы насилия продолжают работать. Мужчина все-таки одержал «победу» над женщиной, и теперь он хочет закрепить свой «успех», захлопнуть ловушку и удержать женщину в этих отношениях. Вполне вероятно, что в это же самое время мужчина может продолжать применять другие формы насилия, такие как экономический контроль, эмоциональные оскорбления для того, чтобы поддерживать свое чувство контроля даже во время этой фазы.

В рамках профилактики психологического насилия в 2016 году была снята социальная драма «Мама, не оставляй меня» с целью преодоления негативных стереотипов в отношении женщин, родивших вне брака, а также спасения детей от сиротства и возрождения духовных и семейных ценностей. В фильме поднимаются острые социально-психологические проблемы, являющиеся причинами отказов от детей, вопросы насилия и профилактики социального сиротства, а также повышение ответственности родителей за жизнь и воспитание детей.

Подопечные женщины в «Домах Мамы» в 90% имели случаи повторяющегося психологического насилия, что привело к значительным психологическим страданиям, посттравматическому стрессу, депрессии, непреходящему чувству страха, а иногда и к более серьезным последствиям, таким как попытки суицида.

Результатом данного вида насилия у подопечных кризисного центра «Дом Мамы» так же являются обострение хронических соматических симптомов и появление психосоматических заболеваний. Кратковременными последствиями психологического насилия является комплекс негативных переживаний (чувства униженности, обиды, вины, страха; состояния тревоги,

неуверенности в себе, зависимости и бесправия).

У женщин-подопечных «Дома Мамы» подвергающегося систематическому психологическому насилию развивается модель образа жизни жертвы и формируется состояние «готовности» реализовывать эту модель в течение своей жизни. Огромную роль играют этнические стереотипы казахской семьи, которые еще больше обуславливают жертвенность поведения молодой женщины.

Характерными чертами **образа жизни жертвы подопечной «Дома Мамы»** являются следующие аспекты:

-искажение образа Я, обвинение себя за происходящее, снижение чувства собственной ценности и значимости;

-чувства страха и беспомощности как доминирующие чувства; при этом, мир воспринимается как двусмысленный, неопределенный и всегда опасный;

-неспособность вовремя идентифицировать различные формы насилия;

-неспособность установить пределы и ограничения;

-депривация базовых потребностей (неудовлетворение потребности в любви, принятии, понимании, принадлежности);

-подавление или обесценивание собственных чувств и переживаний,

Можно отметить, что к психологическому насилию подопечных в «Домах Мамы» относятся:

- вербальные оскорбления, окрашенные этническими стереотипами;

- эмоциональный шантаж;

- акты насилия для контроля над женщиной;

- преследование и угрозы;

- контроль над деятельностью жертвы;

- контроль над кругом общения жертвы;

- принуждение жертвы к исполнению унижающих ее действий;

Следует обратить внимание, что подопечные кризисного центра из южных регионов республики чаще подвергаются жестокому психологическому насилию, т.к. тенденция поведения мужчины и старших членов семьи в 90% подчеркивают доминирующую психологическую роль по отношению к молодой женщине.

Особый упор психологическая служба делает на анализ уклада внутрисемейных установок, когда девушке отводится роль второго плана, основанный на покорности, терпимости, отсутствия права голоса в выборе.

Среди определяющих психологических качеств подопечной, пережившей психологическое насилие можно отметить так же многострадальность, эмоциональную зависимость и беспомощность.

Психологической службой «Дома Мамы» проводится системная работа по профилактике жертвенного поведения, формируется умение быть жизнестойкой и психологически выносливой. Ведь кроме самой личности матери у подопечной есть ребенок, которому так же оказывается психологическое сопровождение как жертве насилия.

В рамках психологической поддержки подопечной как жертвы психологического насилия в кризисном центре «Доме Мамы» изучается социально- психологический статус молодой женщины, проводится диагностика эмоционального и виктимного поведения, индивидуально-типологических особенностей поведения молодой матери. Особо внимание уделяется психологическим аспектам раннего материнства, осознанности по принятию ребенка и статуса

в качестве «Мамы».

Реальный масштаб насилия в Казахстане возможно никогда не будет точно известен, но очевидно, что подобный тип насилия является частью динамики многих казахстанских семей, воспитывающих девушек.

Насилие в отношении молодой женщины - повседневный, универсальный феномен, который оказывает эффект на разные аспекты личной и общественной жизни, оно является частью всевозможных этнических, культурных или правовых структур. Это результат сложившегося в ходе истории этностереотипов казахской семьи, неравного соотношения сил между мужчиной и женщиной, семьями, в которых в большинстве случаев общество оправдывает мужчин, противозаконно злоупотребляющих своей властью и силой.

Используемая литература

1. Закон Республики Казахстан «О профилактике бытового насилия» (с [изменениями и дополнениями](#) по состоянию на 11.07.2017 г.)
2. Конституция РК от 30.08.2014
3. Сайт: dom-mamy.kz Дом Мамы
4. Бейсенова А.А.. Домашнее насилие в отношении женщин. Астана. 2015
5. Гусейнов А.А. Понятие насилия и ненасилия // Вопросы философии. - 2014.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ПЕРЕЖИВАНИЕ НАДЕЖДЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается возможность применения рефлексии как метаинтегрального процесса и как процессуального средства реализации метасистемного уровня организации психики в актуализации мотивационно-деятельностного и когнитивного компонентов надежды.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный мониторинг, активная надежда, пассивная надежда, актуализация надежды.

The article considers the possibility of using reflection as a meta-integrative process and as a procedural means of implementing the metasystem level of the organization of the psyche in actualizing the motivational-actionable and cognitive components of hope.

Keywords: reflection, reflexive monitoring, active hope, passive hope, actualization of hope, goal-setting.

Изучение рефлексии в настоящее время вышло на качественно новый этап своего развития. Она изучается не только как способность или свойство, но и как структурная составляющая человеческой психики, содержащая в себе одновременно все три основные психические характеристики: процессы, свойства, состояния. Рефлексия – не только продукт сознания, но также форма его существования, важнейшее его условие, а строго говоря, и один из его основных механизмов [1]. Способность к рефлексированию относится к одной из важнейших ипостасей мышления, но, не смотря на это, существует дефицит научно обоснованных сведений о связи рефлексии с другими психологическими образованиями.

На сегодняшний день в психологии накоплен значительный объем научной фактологии, так в сфере изучения рефлексивных процессов. Предложен ряд подходов к пониманию рефлексии. Так, А. Буземан, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов[9] рассматривают рефлексиию как процесс понимания взаимосвязей между объектом и воздействием на него. Рефлексиию как характеристику человеческого бытия изучали С.Л. Рубинштейн, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Дж. Бьюдженталь.

Впервые проблему рефлексии как проблему онтологическую, а не гносеологическую определил С.Л. Рубинштейн, он рассматривал рефлексиию как способность, играющую важнейшую роль в самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности. В процессах саморегуляции роль рефлексии определяется как рефлексивная регуляция своих собственных внутренних процессов и действий[3].

Рефлексиию как процесс саморегуляции рассматривает Н.Г. Алексеев, он утверждает, что основным содержанием рефлексивных процессов является установление отношений и отсюда вытекает цель рефлексии – проведение саморегуляции, т.е. регуляции управления своим поведением и также управление, и регулирование поведения других людей.

Иначе рассматривает рефлексиию А.С. Шаров, он определяет её как выстраивание границ, которые определяют функционирование психологической системы[10]. А.В. Рассохин[8] обозначает рефлексиию как внутреннюю работу, активный процесс порождения новых смыслов, развития субъектности и личности в целом.

Предложены варианты классификации рефлексии. И.С. Ладенко[5] предложена классификация рефлексивной деятельности, который предложил разделять её по временной характеристике: рефлексия может быть ситуативной – анализ происходящего и самоконтроль в текущей ситуации, ретроспективной – склонность к анализу уже выполненной деятельности, и перспективной – планирование и прогнозирование. Д.А. Леонтьев и др. выделил три качественно специфических вида рефлексии: 1) системная рефлексия – целостное представление субъекта-в-ситуации; 2) интроспекция – ориентация субъекта на собственные переживания по поводу актуальной ситуации; 3) квазирефлексия – оперирование объектами в «идеальном поле», оторванном от актуальной ситуации[5]. М. Грант в своем эмпирическом исследовании предложил разделить аутонаправленную и соционаправленную рефлексию. Под ауторефлексией (саморефлексией) автор подразумевает процесс анализа чувств и переживаний по поводу самого себя, понятие социорефлексии включает в себя анализ собственных переживаний в отношениях с окружающими людьми.

Новое понимание рефлексии предложено А.В. Карповым [1], он определяет рефлексию как психический процесс, который принадлежит к классу метаинтегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения, и в этом качестве рефлексивные процессы могут выступать как процессуальное средство реализации метасистемного уровня. Кроме того, А.В. Карпов предлагает рассматривать рефлексию как интегративную психическую реальность, границами которой являются рефлексивность как психическое свойство, рефлексия в её процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние.

Несмотря на обилие исследований в данной области остается ряд острых и нерешенных вопросов, в частности за рамками научного анализа остается связь рефлексии и переживание состояния надежды.

Перейдем к рассмотрению надежды и ее степени разработанности в психологии. В самом общем виде, надежда определяется как чувство чего-то возможного, возникающее при ожидании индивидом достижения какого-то важного и труднодоступного блага. Сложившиеся представления о надежде включают различные компоненты, придавая ей тем самым определенный вид: во-первых, надежда – это эмоциональное состояние, страсть; во-вторых, надежда – это рационально-гносеологическое отношение к ценностям, стремление к познанию бытия и в этих определениях усилен когнитивный компонент надежды, приближающий ее к такому виду, как «рациональная надежда» и в-третьих, надежда – это планирование человеческой деятельности и преодоление барьеров и препятствий, возникающих на пути достижения цели (усилен мотивационно-поведенческий компонент надежды) [6].

Дж. Годфри выделил пассивную надежду как форму первичной надежды и отметил, что ее характеризует либо бессилие и неспособность личности, либо ее робость и неуверенность. Это надежда, что со временем все уладится само собой. По сути это выжидательная надежда[7]. Поэтому Э. Фромм считал, что пассивная надежда – это фактическое прикрытие покорности в безвыходной ситуации она «близка той обобщенной ее форме, которую можно описать как упование на время». Э. Стотланд особенно формализировал проблему надежды и мыслил её как позитивное ожидание того, что вероятность осуществления цели выше нуля. А уровень воспринимаемой вероятности достижения цели определяет эмоциональное состояние личности и её поведенческие усилия. Философы разных времен утверждали, что надежда – это жизнепрепятствующая сила, самообман, удлиняющий мучения людей, «тормоз» личностного роста, замедляющий или делающий невозможным процесс саморазвития и самосовершенствования [4].

Но благодаря дуальности своей природы, надежда обладает и созидательной функцией, функцией преобразования бытия, его изменения в направлении большей жизненности, осознанности. В.А. Лабунская считает, что ядром «активной надежды» является ориентация на будущее, сопряженная с преобразовательной активностью субъекта, направленной на позитивно значимый для личности объект, отсутствующий в настоящее время, но достижение которого имеет определенную долю вероятности [4].

Формы активной надежды изучали Ч. Снайдер, Э. Блох, П.Рикер, У.Линч, Э. Фромм. Так Ч. Снайдер определяет надежду как способность формулировать цели, развивать стратегии их достижения, а также инициировать и поддерживать мотивацию для использования этих стратегий. Для него хоть надежда и является целенаправленным ожиданием, но состоит оно из двух компонентов: «силы воли» и «способности находить пути» достижения цели. «Сила воли» по Ч. Снайдеру – это ощущение умственной энергии и своего потенциала, чувство решимости и включенности, веры, что надеющийся человек склонен всегда утверждать: «я могу», «я готов это сделать», «у меня есть всё, что необходимо для этого». Второй компонент характеризует способность человека генерировать эффективные планы и способы достижения цели.

Б. Браун неразрывно связывает основные аспекты системы целеполагания с наличием надежды и тем самым конвертирует когнитивную и мотивационно-поведенческую компоненты. У. Линч считает, что надежда – это внутренний ресурс человека, это всегда шаг к будущему, цели, к выходу из трудной ситуации. Надежда – это чувство чего-то возможного и оно порождает желание, которое побуждает энергию. Надежда задает вектор развития, она раскрывает перспективы и показывает возможности. И это мотивирует человека, побуждает к росту внутреннюю энергию, энергию действия. Кроме того, У. Линч выделяет такие признаки надежды: отсутствие объекта надежды (я на это надеюсь, но ещё не имею); достижение его вероятно трудно; надежда обращена в будущее и её всегда сопровождает вера. Согласно мнению Э. Фромма, надежда – это состояние бытия, внутренняя готовность к напряженной активности. Она отличается от пассивных ожиданий, а также от форсирования событий, которые невозможны. Надежда тесно связана с верой, понимаемой как убеждение, что существует много реальных возможностей, которые необходимо вовремя обнаружить. К. Муздыбаев дает определение, маркирующее психологическую составляющую и определяет ее как чувство возможного, возникающее при ожидании человеком достижения какого-то важного и труднодоступного блага, и являющееся необходимым условием для активного действия [7].

Исходя из вышесказанного и опираясь на слова Ч. Снайдера, что надежда – это нечто, что люди могут развивать и совершенствовать, а не просто настраивать свой мозг быть позитивным, можно выделить основные признаки активной надежды: выраженные мотивационно-деятельностный и когнитивный компоненты надежды; способность формулировать цели и развивать стратегии их достижения; инициирование и поддержание мотивации для достижения целей; формирование чувства возможности достижения цели; актуализация инструмента формирования конструктивной картины мира.

В.А. Лабунская [4] и И.С. Мансурова [6] утверждают, что выраженность когнитивного компонента надежды актуализирует такую её функцию, как конструирование, поддержание и восстановление гармоничной, упорядоченной и непротиворечивой картины мира, а когда надежда содержит в себе не только эмоциональный компонент, но и когнитивный, мотивационно-поведенческий, то надежда может «противостоять» бытию, выполнять функцию его преобразования, Используя особенный метасистемный характер рефлексии [2]

как интегратора когнитивной и деятельностной составляющих психики, становится возможным актуализировать мотивационно-деятельностный и когнитивный компоненты надежды, тем самым направив это состояние из эмоциональной сферы в поведенческую.

Учитывая коммуникативную, регуляторную, познавательную и организационную функции рефлексии, принимая во внимание её метасистемный характер и, опираясь на положения постнеклассической рациональности, можно допустить, что рефлексивную как интегративную психическую реальность можно эффективно использовать не только для построения внутренней картины мира, но и реверсивном процессе, т.е. для построения желаемой картины внешнего мира на примере актуализации мотивационно-поведенческого компонента надежды.

Вследствие актуализации мотивационно-деятельностного и когнитивного компонентов надежды, надежда предстает перед нами как базис системы целеполагания и источник мотивации для достижения целей. Таким образом, надежда определяется как базовое состояние для построения желаемой картины внешнего мира, а инструментом, с помощью которого будет сформирован этот механизм, может выступать рефлексивный мониторинг, который обеспечивается регулятивным функционалом рефлексии, базирующимся на когнитивной рефлексии. Функцию метакогнитивного контроля рефлексия обретает, когда предстает перед нами как высший – то есть как метасистемный уровень организации психических процессов, базирующийся на двух других уровнях – уровне традиционно выделяемых классов процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных), а также уровне интегральных психических процессов [1].

Таким образом, в контексте разработки прикладных методов использования рефлексии и дальнейшего изучения феномена надежды, можно говорить о том, что рефлексия как интегратор когнитивной и деятельностной составляющих психики способна регулировать и управлять процессом актуализации мотивационно-деятельностного и когнитивного компонентов надежды для преобразования бытия индивида, а в разрезе изучения состояния надежды, открываются перспективы изучения ее как базиса системы целеполагания и источника мотивации для достижения сформированных индивидом целей.

Литература

1. Карпов, А. В. Психология деятельности Т.3. Функциональные закономерности [Текст] / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2015. – 496 с.
2. Карпов, А.В., Климонтова, Т.А. Внутренний мир интеллектуально одаренного человека: метасистемный подход: монография [Текст] / А.В. Карпов, Т. А. Климонтова. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2012. – 402с. – 25,3 п.л.
3. Куллоткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Куллоткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22-28.
4. Лабунская, В.А. Надежда как условие психологической безопасности личности и общества // Социальная психология и общество. - 2011. - № 4. с. 15-26.
5. Ладенко, И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И.С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 8-25.
6. Мансурова, И.С. Особенности выражения надежды в связи с удовлетворенностью жизнью и оценкой значимых событий: автореферат дис. кандидата психологических наук:

19.00.05 / И.С. Мансурова; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2008. – 27 с.

7. Муздыбаев, К. Феноменология надежды (статья первая) / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1999. – Т.20, №3. – С. 18-27.

8. Россохин, А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин. – М.: Когито-центр, 2010. – 304 с.

9. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31-40.

10. Шаров, А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография / А.С. Шаров. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 356 с.

Г.И. Власова (Санкт-Петербург, Россия)

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В психолого-педагогической литературе, адресованной школьным учителям и практическим психологам, работающим в общеобразовательной школе, постоянно подчеркивается необходимость адресной помощи младшим школьникам, испытывающим трудности в приобщении к новой для себя образовательно-воспитательной среде [2;4;5;8 и др.]. При этом основное внимание обращают на достижение готовности к обучению школьного типа, а школьным трудностям детей, связанным с принятием и освоением социальной позиции школьника, уделяют меньше внимания. В дальнейшем трудности социализации младших школьников не исчезают самопроизвольно, а имеют тенденцию к капсулированию и расширению, что может переводить в подростковый период их в категорию «трудных» или трудновоспитуемых.

При построении психолого-педагогической поддержки процесса социализации следует учитывать, что у младших школьников в первом и втором классах обострено внимание именно к «взрослой» социальной тематике. Например, им любопытны такие понятия, как война, мир, любовь, дружба, предательство и даже политика.

Многие исследователи отмечают, что помимо самих трудностей социализации современная начальная школа сталкивается с множеством трудностей методологического характера [1;3;6;7]. Основные из них можно представить следующим образом:

1) неоднозначность трактовок самого термина «социализация» затрудняет понимание важности этого процесса, что приводит к его подмене понятиями социального или жизненного опыта, социальной адаптации;

2) в нормативных документах параметры социализации не достаточно точно определены и носят рекомендательный характер, что на практике не влечет конкретных мер по ее обеспечению в соответствующих учреждениях;

3) образовательные стандарт и существующие учебно-методические комплексы (УМК) в настоящее время не учитывают различия в проявлениях социализации, в том числе мало учитывается гендерный аспект этой проблемы, ее внешние и внутренние признаки в практических рекомендациях обычно не соотносятся со «школьной историей» ребенка;

4) в большинстве публикаций анализируется положительный опыт специально организованной работы, и практически не принимается во внимание влияние стихийной социализации на формирование личности младшего школьника;

5) зачастую при оценивании результативности воспитательной работы ключевое внимание уделяется лишь поведенческой стороне, т.е. подтверждению ожиданий взрослых в отношении того, что Г. Гегель обозначал, как приведение ребенка к общественной норме. Не затрагивают другие направления социализации: культурный, речевой, семейный и др., так как они требуют не только диагностики уровня воспитанности, но и психолого-педагогического сопровождения всех детей, а не только тех, кто демонстрирует несформированность социальной позиции учащегося.

С учетом обозначенных выше трудностей, основными задачами психолого-педагогического сопровождения в системе социализации младших школьников могут выступать следующие:

1) акцентирование внимания всех субъектов образования на системности построения

социализации младшего школьника в воспитательной работе без откладывания «на потом» каких-то ее компонентов или направлений;

2) воплощение принципа целостности системы психолого-педагогической поддержки и принципа профессионально-педагогической активности – от начала получения профессионально-педагогической подготовки в колледже или вузе и до послевузовского повышения квалификации включительно;

3) научно-методическое сопровождение, а по сути, просвещение педагогического коллектива и родителей учащихся с возможностями новых образовательных технологий, в частности предусматривающих оптимизацию усилий всех субъектов образования в интересах обеспечения единства целей психолого-педагогической поддержки социализации;

Одним из наименее благополучных направлений психолого-педагогической поддержки становления личности младшего школьника является организация взаимодействия с семьей или замещающими ее институтами. Общая констатация необходимости повышения уровня социально-педагогической, социально-психологической и правовой грамотности родителей, по нашему мнению, представляется на данном этапе менее ценной, нежели оказание консультативной помощи родителям, имеющим те или иные трудности во взаимодействии с детьми, педагогами, а также проведение пропедевтической работы в этом направлении. В этой связи представляется целесообразным планирование такой помощи не только в условиях школы, что может сужать направления взаимодействия из-за необходимости учета режимных моментов функционирования. Желательно участие ученых и школьных практических психологов в работе внешкольных образовательно-воспитательных учреждений, где дети могут обучаться на протяжении многих лет (некоторые спортивные и художественно-эстетические центры принимают детей с 5-ти лет). Педагогический психолог в этом случае может способствовать построению эффективного взаимодействия между участниками педагогического процесса с целью выработки единого подхода во взаимоотношениях с учащимися, единых требований к этапам и результатам педагогической деятельности.

Исходя из анализа задач и условий социализации младших школьников, можно сделать следующие выводы.

1. Процесс социализации протекает за счет усвоения личностью социального опыта: приобретение навыков участия в общественных взаимоотношениях, умение реализовывать их в совместной деятельности. В силу бедности данного опыта у детей и недостаточной подготовленности учителей начальных классов, а также родителей учащихся к реализации единых требований к процессу социализации, требуется специальная организация психолого-педагогического сопровождения с момента поступления ребенка в первый класс школы.

2 Педагогический аспект изучения данной проблемы обычно выступает как технологическая сторона социализации, где исследуется система условий и средств, обеспечивающих ее ход в типовых условиях. При этом эффективность социализации оценивается по поступочному звену с учетом общих средних показателей. Внутренняя детерминация поступков, осознанность общественно-одобряемых действий, возможность их выполнения вне контроля со стороны взрослых и др., могут вступать в противоречие с конкретными ограничениями педагогической технологии. Каждая из них представляет для педагога и школьника последовательность действий, учитывающих адекватное восприятие и понимание ребенком воспитательных норм, указаний и ограничений, налагаемых как

дидактической системой, так и конкретным взрослым (учителем, родителем). В психолого-педагогической литературе отмечается такая угроза, как «иллюзии очевидности» или приписывание взрослым ребенку своих знаний и своих умений в тех областях, которые нужно осваивать [3]. Именно в этом плане психологическое сопровождение инноваций и адресная психолого-педагогическая поддержка должна помочь обеим сторонам педагогического взаимодействия и сблизить их позиции.

3. Основу социализации составляет воспитание. А этот процесс всегда направлен в будущее. В этом плане педагог, организуя данный процесс, решает сразу две взаимосвязанные задачи: подготовку младшего школьника к будущей, более взрослой жизни и включение его, и поддержку в решении актуальных, каждодневных задач самостановления личности ребенка, т.е. развитие субъектности.

В работе с педагогом психолог выступает как носитель знания о психологической стороне инновационной деятельности, а иногда и как системотехник. Процесс социализации личности младшего школьника представляет собой систему, состоящую из когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностно-творческого компонентов. Это требует освоения учителем знаний о каждом компоненте данной системы.

Так, в процессе изучения социализирующих возможностей культурной среды требуется рассмотрение содержания такого компонента, как социальные отношения, которые способствуют усвоению индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования ребенка в обществе.

Существует несколько механизмов: традиционный (усвоение норм, эталонов поведения); институциональный (в процессе взаимодействия с социальными институтами), стилизованный (через субкультуру), межличностный (в результате межличностного взаимодействия), рефлексивный (через индивидуальное сознание и переживание). Таким образом, психолого-педагогическая поддержка социализации младшего школьника может осуществляться психологом как система не прямых воздействий на взрослых субъектов воспитания с целью изменения и сближения их позиций в интересах младшего школьника.

Библиографический список:

1. Власова Г.И. Особенности планирования психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников // Социальный психолог, 2016, вып.1 (31). - Ярославль: МАПН, 2016. – С.231-235.
2. Власова Г.И. Критерии и этапы социализации младших школьников // Научное мнение (педагогические, психологические и философские науки), 2016, №14. - СПб: Книжный дом, 2016. – С.56-60.
3. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
4. Нечаев М.П. Диагностика результатов воспитательного процесса в школе. Методическое пособие. М.: УЦПерспектива, 2008 г. – 128 с.
5. Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – 474 с.
6. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -336 с.
7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1998. – 288 с.
8. Турчин А.С., Фокеева Е.Е. Хотя ли шестилетки учиться в школе? // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки: «Акмеология образования». №1. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С.12-15.

ОТКРЫТЫЙ СУББОТНИЙ «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Аннотация. Открытый субботний «Родительский Университет» – республиканский социальный проект в целях поддержки и помощи родителям в вопросах комплексного воспитания и индивидуального развития способностей детей для подготовки их к формированию собственного стандарта качества жизни, начиная с раннего дошкольного возраста. Молодым, будущим и одиноким родителям, следует знать традиционные семейные ценности, достижения в области нейронаук, познакомиться с позицией мировых религий в вопросах семьи и воспитания детей, освоить необходимые знания педагогики и детской психологии, сформировать практические навыки и умения в вопросах воспитания, обучения и развития своего одаренного по рождению ребенка.

Abstract. Open Saturday «Parent University» – national social project to support and aid parents in integrated education and individual development of children's abilities to prepare them to form their own standard of quality of life, from early preschool age. Young, expectant and single parents should know traditional family values, achievements in the field of neuroscience, to get acquainted with the position of the world's religions in matters of family and education of children, to master the necessary knowledge of pedagogy and child psychology, to form practical skills in questions of education, training and development of their gifted child birth.

Ключевые слова: родительский университет, онлайн обучение, просвещенный родитель, семейное воспитание, раннее домашнее развитие, задатки, склонности, способности, одаренный ребенок, заботиться о здоровье, трудиться с радостью, нести духовность, расти профессионально, созидать будущее.

Key words: parent University, online learning, enlightened parent, family education, early home development, inclinations, aptitude, ability, a gifted child, to care for the health, to work with joy, to carry spirituality, to grow professionally, to build the future.

Если люди говорят плохое о твоих детях – это значит, они говорят плохое о тебе. –
Василий Сухомлинский

...наши дети – наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной. – Антон Макаренко

Дайте нам лучших матерей, и мы будем лучшими людьми. – Ж.-П. Рихтер

Стратегия и политика в глобальных вопросах эффективного образования давно определена, с точки зрения образной метафоры «Дать людям удочку и научить их рыбачить, а не устраивать из неимущих очередь за рыбой». Афоризм Платона «Семья – ячейка государства» за два тысячелетия приобрел уже формат аксиомы. Роль семьи во все времена и во всех государствах является самым важным элементом экономической стабильности и развития. Эффективность национальной системы социальной защиты определяется

степенью сформированности структуры взаимодействия государства и социума в части образования каждой отдельной семьи для ее стабильного существования, благосостояния и развития.

Семья – главный фактор личностного становления человека. Роль, которую играет семья в процессе его развития, адаптации и социализации, очень велика, и переоценить ее невозможно. Семья являет ребенку весь мир. Здесь он изучает первые правила государства, осваивает ценности социума, понимает своё предназначение в жизни. **Гармоничное развитие человека возможно только при условии индивидуального подхода в семейном воспитании и своевременного обучения всем необходимым жизненным позициям.** Родители, как считает государство, должны обеспечить удовлетворение не только основных потребностей ребёнка – физиологических, безопасности и защите, но и помочь ему в развитии духовно-нравственных и личностных способностей для удовлетворения высших потребностей профессионального становления и творческого саморазвития.

Определенная система воспитания детей и молодежи сложилась в государствах арабско-мусульманского мира. Причем это касается и жизни мусульманских народов России. В мусульманских странах отсутствуют детские дома и дома престарелых, что, конечно, обусловлено как религией, так и традициями, культурой этих стран. Ислам жестко осуждает неуважение к родителям, и не поощряет отказ от своих детей. Долг родителей дать ребенку правильное воспитание, хорошее образование и помочь ему вступить во взрослую жизнь, достойно выдав замуж дочь или женив сына. А дети должны быть послушными родителям и когда придет час проводить их в последний путь.

Вопросам семейной политики в России начала XX в. уделялось большое внимание, к их обсуждению привлекались лучшие умы своего времени – не только государственные деятели, но и виднейшие ученые, мыслители, философы, историки, цивилисты. Семейную жизнь регулировали два института: Церковь и государство. Церковь регулировала личные отношения, государство – имущественные. Оба института поддерживали традиционные семейные ценности. Брак рассматривался законом как комплексное явление, и признавались религиозная, нравственная, экономическая и юридическая составляющие брака.

«Сегодняшние маргиналы – бездельники и лентяи, наркоманы и пьяницы, радикалы и националисты, бесцельные толпы молодежи – это упущение вчерашнего дня. Если мы и сегодня не уделим должного внимания привитию детям общечеловеческих канонов, норм морали и нравственности, то только одному Всевышнему ведомо, какие «существа» будут перемещаться завтра по улицам наших городов» [1].

История современной российской системы образования свидетельствует, что государство (в лице Минобрнауки РФ) не принимало действенных попыток организации и участия в базовом обучении и практическом формировании учащимися школ и студенческой молодежью, необходимых по жизни каждому человеку семейных ценностей и компетенций ответственного родительства. Как не было и оказания реальной помощи молодым супругам в форме курсовых программ повышения квалификации в вопросах педагогики и психологии для комплексного воспитания и индивидуального творческого развития личности ребенка.

Но всё идёт к тому, что вскоре по данному вопросу должны произойти реальные изменения к лучшему. 15 декабря 2014 г. В.В. Путин, Президент России подписал перечень поручений по итогам форума ОНФ «Качественное образование во имя страны». В том числе, он **рекомендовал региональным властям организовать совместно с ОНФ курсы для родителей по основам детской психологии и педагогике.**

Международные исследования по оценке роли государства в поддержке системы дошкольного образования показали, что данный тип инвестирования является одним из самых эффективных (в 8 раз лучше!) среди всех типов инвестирования в экономику. **Именно от того, насколько правильно мы сможем заложить нужные знания и способности каждого ребенка в детстве, настолько будет успешна жизнь взрослого человека по собственному стандарту в будущем.** Таким образом, отправная точка специальной работы с ребенком должна быть приближена к ранним, дошкольным годам его жизни.

В последние годы в России и за рубежом большое внимание уделяется способностям и одаренности. Общества и государства заинтересованы в повышении творческого и научного потенциала. Достижения современной науки убедительно свидетельствуют о важности и значимости раннего развития ребенка. Американский психолог Эрик Эриксон доказал, что фундамент человеческой жизни формируется в раннем возрасте. До года жизни у детей формируется доверие к людям; от 2 до 3 лет – автономность для самостоятельного мышления; от 3 до 5 лет – инициативы в принятии решений [2].

По мнению Масару Ибука (Япония) «маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно». В замечательной книге для каждого родителя «После трех уже поздно» он размышляет об огромном влиянии на новорожденных окружающей среды и предлагает простые и понятные приемы обучения, способствующие раннему развитию ребенка [3]. По его мнению, **то, что взрослые осваивают с большим трудом, дети выучивают играючи. И главное в этом процессе – вовремя ввести новый опыт. Но только тот, кто рядом с ребенком изо дня в день, может распознать это «вовремя».**

21 июня 2013 г. в рамках проходящего Санкт-Петербургского экономического форума Сбербанк России организовал «Деловой завтрак» по теме «Инвестиции в человеческий капитал: после семи уже поздно» [4]. На этом форуме Герман Греф, Президент Сбербанка, информировал его участников, что уже достигнут консенсус между учеными, практиками и родителями по возрастным этапам образования. **Возраст до 7 лет – самый главный, к этому периоду жизни человек может получить до 80 % всех жизненных компетенций.** От 7 до 17 лет, школа дает 10 %, высшее профобразование дает еще 5 %, и корпоративное обучение «через всю жизнь» добавляет последние 5 % всех навыков, которые приобретает человек в жизни.

Вместе с этим Греф, привел структуру того, как распределяются государственные средства на образование. На дошкольное образование у нас расходуется лишь 20% бюджета образования, 52% идет на школьное образование и 28% на профессиональное, - т.е. практически полностью перевернутая система. Вот, наверное, поэтому Россия занимает не самое почетное 33 место в мире по качеству дошкольного образования.

Дмитрий Ливанов, бывший министр образования и науки России, также участвовавший в «Деловом завтраке», озвучил позицию, что после 7 лет учиться уже поздно, а значит, надо воспитывать родителей ребенка, в том числе будущих. Он также отметил два распространенных в обществе заблуждения. Первое сводится к уверенности в том, что чем младше ребенок, тем меньше должны быть требования к его учителям. Согласно второму заблуждению, в обществе считается, что задача дошкольного образования в том, чтобы подготовить ребенка к школе.

По складывающимся в России условиям, прием дошкольников в детские сады начинается, в основном, с трехлетнего возраста. А значит, **в самый первый период детского развития родители остаются со своим ребенком «один на один».** Многие

зависит от родителей, от того, насколько они лично готовы и способны в домашних условиях дать ребенку правильное образование и развитие. Пока только меньшинство наших родителей понимают, что воспитание ребенка начинается в утробе матери, а развитие идет с первого дня его рождения. Большинству матерей и отцов, желающих стать настоящими, умными родителями, придется совершить внутреннюю революцию собственного преобразования по отказу от некоторых закостенелых «народных традиций». Очень часто «добросердечные» бабушки ругают молодых родителей: «Да не мучайте вы малыша всякими занятиями, вот пойдет в школу – там его всему и научат». И, конечно, отказаться от существующего положения вещей в системе российского образования, так и не познавшей, несмотря на все принятые ЕГЭ и ГОСы, необходимых школьных реформ, которые бы опирались на последние достижения нейронаук и психологии.

Родителям следует понять и признать, что главным, для эффективного и творческого развития ребенка, является самый ранний период его жизни. То, что дети усваивают без каких-либо усилий в два, три или четыре года, в дальнейшем дается им с трудом или вообще не дается. Потому, что к этому возрасту головной мозг человека структурируется уже на 50-70%. Масару Ибука делает вывод: «Мы привычно считаем, что знаем о детях всё, тогда как очень мало знаем об их реальных возможностях. Мы уделяем много внимания вопросу о том, чему учить детей старше трех лет. Не значит ли это, что мы должны направить свои усилия на раннее развитие детского мозга до трехлетнего возраста? Раннее развитие не предлагает насильственного вскармливания грудных детей фактами и цифрами. Главное – введение нового опыта «вовремя» [3].

Личность и творческие возможности человека могут проявить себя в разном возрасте (детском, подростковом, юношеском и взрослом), но ярче всего они проявляются в раннем дошкольном детстве. В последнем случае они могут и должны быть выявлены еще до поступления ребенка в школу, что создает предпосылку для последующего индивидуального его обучения и активного творческого развития. Все интеллектуально нормальные дети потенциально талантливы.

Дети быстро взрослеют. Но жить самостоятельно, плодотворно и счастливо они смогут, если сегодня мы поможем развить их позитивные задатки и склонности в уникальные способности и таланты. **Поиск возможностей ребенка – архиважный вопрос. Талантливые люди – главное богатство и сила страны.** Забота о развитии способностей наших детей – это забота о развитии науки, культуры, экономики и социальной сферы жизни будущей России. Учеными и педагогами-практиками ведутся работы по созданию методик выявления задатков и склонностей, апробируются уже много лет специализированные научные программы помощи по развитию способностей одаренных детей.

Почему же, при таком научно обоснованном и методически выверенном подходе, **наша статистика уверенно и безнадежно информирует, что количество одаренных и талантливых детей в России не превышает 3-5 процентов от общего числа детей.** По моему мнению, всё просто и понятно: у нас такое мизерное количество одаренных детей потому, что у нас такое же количество одаренных родителей, умеющих эффективно воспитывать и целенаправленно развивать своих детей. Почему же так произошло? Все дело в том, что, в первую очередь, существуют принципиальные различия в научении и умении быть умными родителями. Основа этого заложена в культуре семьи, формирующейся системой родовых связей, традиционно-национальных отношений и мощных факторов социально-государственного влияния. Все это закладывает фундамент

понимания, принятия и освоения взрослыми важности родительской роли, требующей искренней любви, личной ответственности и всего свободного времени для участия в многолетнем творческом процессе семейного воспитания и индивидуального развития детей. А с семьей у нас в последние 20 лет большие проблемы, о чем свидетельствует неумолимая статистика браков и разводов, абортотв и отказов от детей, социального сиротства и домашнего насилия и т. д. и т. п.

Ну и, во-вторых, **отсутствует общегосударственная система непрерывной диагностики и личностного развития способностей детей на всех этапах их жизни и обучения, начиная с раннего дошкольного возраста и до трудоустройства.** Нет единой утвержденной педагогической системы, основанной на использовании простых, универсальных способов и понятных методик, оценивающих не только наследственные задатки и этапы развития способностей, но и решающей проблемы понимания детьми своей одаренности, их мотивации и личной ответственности за творческую самореализацию.

Существуют разные подходы к одаренности: с точки зрения генетики, психологии, качества человеческого капитала, с точки зрения социального статуса человека и проч. Давайте примем следующие исходные позиции: **«одаренные и талантливые дети – те, кто делает вещи немного раньше, немного быстрее, немного лучше и, вероятно, немного по-другому, чем другие дети»** [5]. А если так, то, **«уникальность одаренных детей делает их особенно уязвимыми и требует модификации в воспитании, обучении и консультировании для того, чтобы им развиваться оптимально»** [6].

Согласно исследованиям последних лет, «младенцы рождаются с уже на 90 % сформированным мозгом и миллионами дополнительных связей. И неиспользованные добавочные соединения отсеиваются в первые годы жизни. Сохраняются и развиваются только те, которым отдают предпочтение, они получают преимущество, а «нелюбимые» области начинают атрофироваться» [7].

Задача педагогики и взрослого окружения ребенка заключается в том, чтобы как можно быстрее выявить у него уникальные задатки, и, путем целенаправленного, индивидуального развития сильных позитивных склонностей, содействовать становлению творческой личности через формирование собственного стандарта качества жизни с ярко выраженными способностями.

«Проблема заключается в том, что очень часто дети, имевшие все признаки одаренности, не приобретают те навыки, которые бы позволили у них эту одаренность развить, в то время как дети, имевшие меньшие способности, при должном внимании, воспитании и обучении достигают гораздо больших результатов, чем их наделенные талантами сверстники.

Поэтому мы исходим из следующих предпосылок:

1. С детьми на ранней стадии, когда одаренность еще мало выявляется, необходимо вести себя таким образом, как будто все они одаренные: предоставлять детям возможность заниматься различными видами деятельности, выявлять направление интереса каждого. Особое значение для развития интересов детей, удовлетворения их потребностей имеет создание и обогащение образовательной, эстетической развивающей среды, с привлечением внимания и участия в этом процессе детей.

2. Поскольку на ранней стадии, согласно исследованиям, трудно выявить, какое направление примет одаренность, трудно, так как в дошкольном периоде детства по мере расширения и углубления представлений детей о мире, приоритеты детей, направленность их интересов могут меняться, необходимо создавать условия для всестороннего развития,

чтобы невольно не ограничивать возможности ребенка в будущем». [8].

Каждый ребенок – будущий семьянин. И каким он будет – умеющим любить и дорожить семейными ценностями, передавать свои знания и раскрывать будущий потенциал своих детей и внуков, опираясь на родовые традиции – зависит от нашего семейного воспитания в раннем детстве. Вершиной становления родителей выступает здоровье и благополучие детей. Если **«мера всех вещей – человек» (Протагор), то «мера» родителей – ребенок.** Уникальность их семейного опыта, искренность и духовность отношений между супругами, специфика их профессиональной деятельности, здоровый образ жизни, культура быта и досуга семьи – все отражается на жизни и будущем ребенка, на уровне развития его способностей, так или иначе, определяя его судьбу и формат отношения с миром.

А вот такого, умного и ответственного родительства у нас явно недостаёт. **«Стать отцом совсем не трудно, быть отцом – огромный труд»** - афоризм В. Буша. Большинство родителей становятся отцами и матерями лишь по факту рождения детей. Поэтому у них нет не только родительских навыков, у них нет даже минимально достаточных знаний, необходимых практических умений и сформированной мотивации по духовно-нравственному воспитанию, личностному образованию и творческому развитию своих детей. В последнее время заметно увеличивается количество ответственных семейных пар, обращающихся за советами и консультациями к педагогам и психологам по вопросам семейного воспитания. Но с другой стороны, вместе с тем, к сожалению, активно растёт количество «случайных» семей и родителей, у которых, ну так вышло, родился незапланированный ребёнок. Динамике их роста, как ни странно это звучит, особенно способствует важный государственный стимулятор рождаемости – «материнский капитал».

Некоторые родители и образовательные учреждения, в силу, по ряду причин, ограниченных знаний и умений, пытаются передать детям определенные понятия о семейной жизни. Но насколько эффективно работает система домашнего семейного воспитания? Вынуждены констатировать, что в последние годы роль семьи для молодежи становится второстепенной. Хотя в России этот процесс, по счастью, идёт ещё не столь быстрыми темпами, как в Евросоюзе, но всё же, данная тенденция уверенно прослеживается.

«Боже мой! Сколько у нас в народе таких, которые решительно ничего не знают, и ни слова не слыхали ни от кого! В детстве их не учили; в возрасте они не хотели учиться; а потом им некогда было учиться. И что же таковые могут передать своим детям!». К такому выводу ещё в середине девятнадцатого века пришёл Святитель Иннокентий, митрополит Московский, но такое ощущение, что эти слова сказаны про нашу, современную молодежь. Которая полагает, что раз они поженились и у них есть ребёнок, то необходимые супружеские знания и родительские умения у них случаются сами собой, интуитивно.

Но нужные компетенции не появляются, зато появляются проблемы в здоровье детей из-за безграмотного отношения родителя к своему здоровью и безразличного отношения к особенностям здоровья супруга. Потом, в детском садике и в школе появляются проблемы с культурой общения и межличностных отношений. **Далее выясняется, что их любимые великорослые мальчики-мажоры и расфуфыренные девочки-принцессы ничего не могут самостоятельно сделать по дому, даже «макаронны себе отварить» не умеют.** И выбор будущей профессии ребёнка остаётся часто за родителями, вовсе не потому, что они хорошо знают способности своих детей, а как раз наоборот. Очень трудно предсказать, каким образом может получиться из таких детей творческая Личность с яркими талантами.

Следует согласиться, что каждый родитель самостоятельно проходит школу своего становления. И процесс этот столь же уникален, как и любовь, как утверждение добра. «Человек есть такое существо, возникновение которого непрерывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме» [9], писал известный грузинский философ Мераб Мамардашвили. Родители маленького ребенка, а затем взрослого сына или дочери должны пройти путь возвышения от биологической тождественности с детьми до признания «инакости» личности ребёнка. Путь этот не прост, а его результаты очень трудно предсказуемы.

Из всего сказанного напрашивается однозначный вывод: **супругов, в том числе и будущих, необходимо учить базовым знаниям педагогики и психологии, обучать практическим навыкам и умениям по основным вопросам воспитания, обучения и развития своего одарённого по рождению ребенка.** Мы уверенно считаем, что следует создать и продвигать программы обучения родителей, в том числе онлайн, с использованием современных ИКТ технологий, построенных на последних достижениях науки.

Первый шаг в этом направлении уже сделан, на авторском сайте [10] вот уже год более 6,5 тысяч студентов и старшеклассников прошли или изучают курс «Менеджмент счастливой семьи». Программа основана на оригинальной авторской идеи последовательного в пять этапов («Найти свою пару»; «Заботливый Молодожен», «Ответственный супруг», «Умный родитель» и «Мудрый глава семьи») формирования и развития семейных отношений. Большинство из них, изучая программу вместе со своим настоящим или будущим супругом, пришли, на основе трудного консенсуса, к общему целеполаганию и приступили к разработке собственной программы «Моя счастливая семья». Составлен план эффективного руководства своей семьёй, чтобы она стала счастливой для всех ее членов, а супруги достигли первого результата состоявшейся семьи – серебряный юбилей своей свадьбы.

Дом и гармония, семья и счастье, неразрывно связанные между собой понятия. Дом – это первая родина маленького человека, где он растет и развивается. Если малыш с детства ощущает лад семейных отношений (любовь, доброту, заботу и уважение друг к другу), он нарабатывает положительный опыт, гармонизирует свой внутренний мир, развивает и укрепляет взаимоуважение и взаимовыручку. Эти отношения укрепляют связь преемственности поколений, делая человека во сто крат сильнее духом, а духовная сила семьи – это залог здоровья любого общества.

Ребенку с детства нужно учиться видеть и понимать, что и он ответственен за искренние отношения в семье. Поэтому уметь создавать свой гармоничный Дом должен каждый человек, обучаясь этому с детских лет в своей семье. Чтобы успешно подойти к созданию главного проекта жизни «Моя счастливая семья», надо быть хорошо подготовленным в базовых вопросах воспитания, образования и развития по всем аспектам жизни на всех предыдущих этапах дошкольного воспитания, детского становления в школьные годы и личностного профессионального саморазвития в юности.

Поэтому была предложена авторская модель программы комплексного воспитания и развития детей «Школа умных родителей» через их активное саморазвитие: «Одарённый родитель = одарённый ребёнок». Будучи не только ученым и профессиональным педагогом с 40-летним стажем, но отцом трёх, уже взрослых на сегодня, сыновей и дедом двух внучат, я хорошо знаю о важности образного представления новых знаний и умений. Люди всегда лучше и быстрее осваивают такие знания, которые представлены в виде уже известных схем или привычной для них формы. И вот уже не в первый раз выручает меня модель пирамиды

потребностей Маслоу [11].

Вот вкратце о ней. Все потребности человека организованы в иерархическую систему: физиологические потребности, в безопасности, социальные (причастности), уважения и самоактуализации или личного самоусовершенствования. Главная мысль Абрахама Маслоу в описании жизненной значимости пирамиды потребностей для каждого из нас заключена в том, что потребности, расположенные на низших ступенях, должны быть в достаточной степени удовлетворены до того, как человек приступит к удовлетворению потребностей более высокого уровня.

Исходя из базового понимания и принятия теории потребностей Маслоу, следует принять важность пяти важнейших направлений воспитания, обучения и развития, то есть того, чему следует обязательно научить ребенка в первые 5-7 лет жизни, чтобы сформировать в будущем гармонично развитого человека:

1. **Заботиться о здоровье.**
2. **Трудиться с радостью.**
3. **Нести духовность.**
4. **Профессионально расти.**
5. **Созидать будущее.**

Опираясь на предложенный авторский подход, были разработаны образовательная программа и онлайн курс «Школа умных родителей», в котором все пять слагаемых комплексного воспитания, обучения и развития составляют главный стержень характера, духа и жизненной оси призвания Человека-Творца. Нельзя стать истинно полноценной личностью, сократив путь развития ребёнка и пройдя мимо таких вершин воспитания, как трудолюбие и духовность, или вовсе не приступить к покорению главной вершины творчества «Созидать будущее». Вместе с тем, следует чётко знать, как уверенно считает Паата Амонашвили, «что сначала надо возвращать добрый нрав, а затем давать науки... Злой человек свои знания на добрые дела не направит. Надо совершенствовать душу воспитанника умением отличать добро и зло. Главное – воспитывать человека честного и нравственного. Иначе знания будут использованы на пагубу» [12].

Цель программы: Поддержка и помощь родителям в вопросах комплексного воспитания и индивидуального развития способностей детей для подготовки их к формированию собственного стандарта качества жизни, начиная с раннего дошкольного возраста.

Навыки общения ребенок получает от самых близких ему людей, в основном, от матери и отца. И чем сильнее они будут привязаны друг к другу, тем легче будет ребенок ладить с другими детьми. Когда ребенок чувствует себя любимым и желанным в семье, это является огромным стимулом для развития его мозга.

Родители всегда хотят, чтобы их дети выросли умными, здоровыми, высоконравственными, трудолюбивыми и творческими людьми. Но для того, чтобы достичь этой цели, они должны приложить все усилия. Процесс семейного воспитания и развития каждого нормального, интеллектуально сохранного, ребенка предлагается выстраивать в соответствии с методологией проектного менеджмента.

Для объяснения сути проектного менеджмента мне достаточно пяти предложений. Первое: проект – это решение задачи новым способом. Второе: любой проект имеет три основных ограничения. Третье: первое ограничение проекта – точный срок его окончания. Четвертое: второе ограничение – кадровый состав его участников. И пятое: третье

ограничение – минимум финансовых расходов. И в завершение теории я озвучиваю, как квинтэссенцию освоения проектного менеджмента, главный итог, к которому должен прийти каждый: **«Проектное решение должно быть простым, понятным и дешевым!»**.

А теперь давайте определим суть этих трех главных ограничений проектного подхода в рамках предлагаемой образовательной технологии раннего индивидуального воспитания и развития каждого ребенка:

1. Ограничение по времени – **у каждого молодого человека к 14-15 годам должен завершиться первый, он же основной этап глобального проекта его личностного становления и самостоятельного осознанного определения с профориентацией**. То есть, он должен точно знать, в чем он силен, и чем хочет профессионально заниматься во взрослой жизни.

2. Ограничение по кадрам – **других родителей у ребенка нет!** А значит, жить ему придется с теми картами задатков-способностей, которые ему достались от родителей. Именно поэтому педагогам (воспитателям в детских садах и учителям начальной школы) надо организовать эффективное взаимодействие и сотрудничество с родителями, нацеленное на будущий успех ребенка, за счет развития его лучших способностей в одаренность и талант. Чтобы из пешки дойти до ферзя и сделать свою игру!

3. Ограничение по финансам – в этом вопросе следует исходить из единственного ответа финансистов: **«Денег нет!»** на все запросы инициаторов социальных проектов по развитию основ гражданского общества. **А значит, и родителям и педагогам следует рассчитывать только на свой семейный бюджет и финансы, заложенные в смету дошкольной образовательной организации**. Конечно, можно и нужно пробовать выйти на помощь меценатов и благотворительных фондов.

Ребёнок не может развиваться в полноценно развитую личность вне семьи. Сегодня родители, в том числе будущие, не получают необходимого образования ни в семье, ни школе, ни в вузе.

Поэтому в нашем проекте обучения молодых и будущих родителей используются простые, понятные и дешевые инструменты и методики, обеспечивающие надежный результат успешности выявления лучших задатков и развития ребенка уже на первых этапах применения этой, фактически универсальной, образовательной технологии.

Основным механизмом реализации системы обучения родителей является спецкурс под названием «Школа умных родителей». Программа спецкурса может быть адаптирована на три возрастные категории: первая – элективный, но в форме обязательного, школьный предмет «Этика и психология семейных отношений» (учащиеся старшей школы, 10-11 классы); вторая – цикл занятий «Менеджмент счастливой семьи», например, в таком курсе, как «Проектная деятельность» (студенты вузов и ссузов, 1-3 курсы); третья – субботняя образовательная программа «Открытый субботний «Родительский Университет» (молодые и будущие супруги).

Главные риски успешного осуществления программы – в слабой проработке кадрового обеспечения реализации курса в образовательных организациях. И вот тут большие возможности следует предоставить институтам гражданского общества. В частности, по поиску, отбору и обучению (курсы повышения квалификации) будущих педагогов, консультантов и тьюторов по данной программе. Исходить следует из принципа подготовки выдающегося спортсмена: **«Чтобы стать олимпийским чемпионом, с лучшим спортсменом должен заниматься тренер олимпийских чемпионов»**. То есть, доверить

процесс обучения ответственному родительству следует только такому педагогу, который собственным примером успешного родительства доказал свои педагогические умения.

Сопоставление возможности реализации и эффективности всех трех вариантов программ, на основании собственного опыта организатора, показывает самые большие риски для развертывания и широты охвата аудитории по субботней образовательной программе «Открытый университет для родителей». **Слабая мотивация молодежи к самообразованию является сдерживающим фактором в активном применении онлайн дистанционного обучения.**

Использованная литература.

1. Королева М. В., Сеница А. Л. Нравственно-религиозные основы семейной политики Российской империи начала XX века // Демографическая и семейная политика: Сборник статей / Под ред. Елизарова В. В., Джанаевой Н. Г. Экономический факультет МГУ им М. В. Ломоносова. -М.: МАКС Пресс, 2008. («Демографические исследования», Вып. 15). С. 140–162.

2. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. СПб., 1996. С. 6-22

3. Ибука М. После трех уже поздно. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – С. 14

4. Трансляция «Делового завтрака Сбербанка РФ, 21.06.2013, <http://www.vestifinance.ru/videos/10198>.

5. Ginsberg G., Harrison C. How to help your gifted child, New York: Monarh, 1977.

6. Silverman L.K. (1992). How parents can support gifted children/ (ERIC Document Reproduction Service No ED 352 766.

7. Чопра Д., Танзи Р. Совершенный мозг. – М.: Эксмо, 2014. – С. 22-23.

8. Образование для процветания. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина. – М.: АСИ, 2014. – С. 17-20.

9. Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. - 832 с.

10. <https://род21.рф/family/>.

11. Макклелланд Д. Мотивация человека / Пер. с англ. ООО «Литер Пресс»; научн. ред. проф. Е.П. Ильина. СПб.: Питер, 2007.

12. Амонашвили П. Ш. Марк Фабий Квинтилиан: Роман в жанре духовной фантастики / Паата Амонашвили; Вступ. Богуславский М. В.; Ред. Куликова О.В. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2015. – С. 224-225 с.

Горбуля Е.В. (Ярославль, Россия)

КРИЗИСЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

(Crises of family life. Overcoming.)

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы семейных кризисов. Выделяются основные признаки кризиса семейных отношений, группы факторов риска развода, факторы, повышающие степень готовности семьи к разводам, факторы толерантности, снижающие вероятность распада семьи способы выходы из семейного кризиса отношений и правила, позволяющие сохранить семейные отношения.

Abstract: the article deals with the issues of family crises. Highlights the main signs of the crisis of family relations, a group of risk factors of divorce, the factors that increase the degree of readiness of the family to divorce, factors of tolerance, reducing the likelihood of family breakdown ways outs of family crisis and relationship rules to keep family relationships.

Кризис (от греч. krisis – переломный момент, решительный исход) – это любое внезапное прерывание какими-либо обстоятельствами нормального хода событий в жизни индивида или общества, которое требует от человека переоценки существующих моделей мышления, деятельности, эмоционального отношения к происходящему и создания других, более адаптивных способов реагирования, адекватных новым условиям существования;

Анализ литературы по проблеме кризисных ситуаций в семье позволяет выделить несколько подходов к описанию семейных кризисов.

Первый связан с изучением закономерностей жизненного цикла семьи. В русле данного подхода кризисы рассматриваются как переходные моменты между стадиями жизненного цикла. Подобные кризисы называются нормативными, или горизонтальными стрессорами. Они возникают при «застревании», препятствиях или неадекватной адаптации при прохождении какого-либо этапа жизненного цикла семьи.

Так, например, В. Сатир выделяет десять критических точек в развитии семьи. [1, с.82]

Первый кризис – зачатие, беременность и рождение ребенка.

Второй кризис – начало освоения ребенком человеческой речи.

Третий кризис – ребенок налаживает отношения с внешней средой (идет в детский сад или в школу).

Четвертый кризис – ребенок вступает в подростковый возраст.

Пятый кризис – ребенок становится взрослым и покидает дом.

Шестой кризис – молодые люди женятся, и в семью входят невестки и зятья.

Седьмой кризис – наступление климакса в жизни женщины.

Восьмой кризис – уменьшение сексуальной активности мужчин.

Девятый кризис – родители становятся бабушками и дедушками.

Десятый кризис – умирает один из супругов.

Таким образом, семья в своем развитии переживает ряд этапов, сопровождающихся кризисами. В основе нормативного кризиса, фиксируемого на микро семейном уровне,

обычно лежит индивидуальный нормативный кризис взрослого или ребенка, ведущий к дестабилизации системы.

Второй подход связан с анализом событий жизненного пути семьи: кризисы семьи могут вызываться некоторыми событиями, влияющими на стабильность семейной системы. Подобные кризисы могут возникать независимо от стадий жизненного цикла семьи и называются ненормативными.

Третий подход основан на знаниях о кризисных ситуациях в семье или отдельных ее подсистемах, полученных в ходе экспериментальных исследований. Так, например, М. Плзак описал два критических периода в развитии супружеских отношений) [2, с.12].

Первый критический период наступает между 3-м и 7-м годом супружеской жизни и продолжается в благоприятном случае около 1 года. Его возникновению способствуют следующие факторы: исчезновение романтических настроений, активное неприятие контраста в поведении партнера в период влюбленности и в повседневном семейном быту, рост числа ситуаций, в которых супруги обнаруживают разные взгляды на вещи и не могут прийти к согласию, учащение проявлений отрицательных эмоций, возрастание напряженности в отношениях между партнерами вследствие частых столкновений. Кризисная ситуация может возникнуть и без влияния каких-либо внешних факторов, обуславливающих бытовое и экономическое положение супружеской пары, без вмешательства родителей, измены или каких-то патологических черт личности у одного из супругов.

Второй кризисный период наступает примерно между 17-м и 25-м годом совместной жизни. Этот кризис менее глубок, чем первый, он может продолжаться 1 год или несколько лет. Его возникновение часто совпадает с приближением периода инволюции, с повышением эмоциональной неустойчивости, появлением страхов, различных соматических жалоб, чувства одиночества, связанного с уходом детей, с усиливающейся эмоциональной зависимостью жены, ее переживаниями по поводу быстрого старения, а также возможных сексуальных измен мужа.

Согласно взглядам В.В. Бойко, первый кризисный период (5-7 лет) связан с изменением образа партнера, а именно – с понижением его психологического статуса. Второй кризисный период (13-18 лет) вызван психологической усталостью друг от друга, тяготением к новизне в отношениях и образе жизни. Этот период особенно остро переживают мужчины. Менее болезненно он проходит в тех семьях, где обоим признаются условия для относительной свободы и самостоятельности супругов, а также там, где оба партнера начинают искать способы обновления своих отношений [3, с.11].

Семья, находящаяся в состоянии кризиса, не может оставаться прежней; ей не удастся функционировать адекватно изменившейся ситуации, оперируя знакомыми, шаблонными представлениями и используя привычные модели поведения.

А.Н. Елизаров выделяет следующие характеристики семейного кризиса [4, с.201]:

1. Обострение ситуативных противоречий в семье.
2. Расстройство всей системы и всех происходящих в ней процессов.
3. Нарастание неустойчивости в семейной системе.
4. Генерализация кризиса, то есть его влияние распространяется на весь диапазон семейных отношений и взаимодействий.

На каком бы уровне функционирования семьи ни возникал кризис (индивидуальном, микро-, макро- или мега системном), он неизбежно будет затрагивать другие уровни, обуславливая нарушения в их функционировании.

В кризисной ситуации может происходить блокировка актуальных потребностей членов семьи, что, в свою очередь, может стать причиной появления симптома у одного из них – чаще всего у ребенка. Последний становится носителем симптома, который позволяет поддерживать старые, сложившиеся взаимоотношения между членами семьи. Симптоматическое поведение появляется в результате стереотипных, «застывших» ролевых взаимодействий, отражая некоторые закрытые темы, прямое обсуждение которых нарушило бы семейные правила. Носитель симптома называется «идентифицированным пациентом».

Теоретики (Ю.Е. Алешина, Е.В. Антонюк и др.) системного подхода в семейной терапии убеждены в том, что симптом, предъявляемый семьей, представляет собой не что иное, как метафору потребностей семейной системы.

Для определения особенностей прохождения семьей кризисных периодов необходимы анализ и учет семейных «нормативных фильтров». Под «нормативными фильтрами» мы понимаем совокупность норм, правил, установок, ролевых позиций, представлений, характерных для данной семьи [4, с.67].

Согласно исследованиям З.И. Файнбурга кризисы семейной жизни являются одной из составляющих нормального развития семьи [5, с.90].

На взгляд С.В. Ковалёва, «кризис» означает момент разбалансировки системы, потери соответствия (равновесия) между проблемами личности и ресурсами, существующими для их разрешения [6, с.120].

Условно все существующие кризисы семейной жизни рассматриваются Н.Н. Крыгиной как два варианта кризисов [7, с.93]:

1. Кризис развития. Это кризисы, предсказуемо возникающие в течение жизни и на разных стадиях развития семьи (рождение ребенка, вступление в брак, взросление детей и т.д.).

2. Кризис ситуации. Большинство кризисов попадают в эту категорию и являются непредсказуемыми стрессовыми факторами (потеря работы, развод, конфликты и др.).

Согласно взглядам В.В. Максимова [8, с.25]:

1. Возникновение семьи — стадия, условно называемая «пред-семья».
2. Становление семьи (формирование единого психологического и духовного пространства).
3. Рождение собственно семьи в ее разветвленной структуре (объединение двух поколений старшего и младшего).
4. Взросление детей и разделение поколений.
5. Отделение детей от родительской семьи.
6. Повторение цикла.

Семья, как живой организм, имеет свои периоды детства, юношества, расцвета, болезней, старения и увядания. Переход от одного периода к другому часто связан с появлением противоречий в отношениях мужа и жены и как следствие может приводить к кризисам семейной жизни.

«Парадокс» заключается в том, что кризисы семейной жизни протекают более мучительно, если семья возникла на основе страстной любви и, наоборот, спокойно и почти незаметно, если создание брачного союза было продиктовано сугубо деловыми соображениями.

Рассмотрим психологическую периодизацию кризисов семейных отношений, предложенную В.А. Сысенко.

Первый кризисный период связан с изменением образа партнера, а именно, с понижением его психологического статуса. Если в начале семейной жизни он или она казались «самыми-самыми», то в ходе кризиса наступает момент, когда на первый план выступают недостатки близкого человека. Семейная жизнь, как маятник, в начале жизни отклонилась к положительному полюсу (позитивное преувеличение), а затем резко метнулась к полюсу отрицательному (негативное преувеличение).

Разрешение. Конструктивно переживают кризисы семейной жизни пары, которые перестают критиковать друг друга, и переходят к среднему, сбалансированному состоянию, спокойно выделяя как достоинства, так и недостатки друг друга. При этом акцент в своих отношениях они делают именно на достоинствах.

Второй кризисный период — это психологическая усталость друг от друга, тяготение к свежести и новизне в отношениях. Нередко этот период особенно остро переживают мужчины.

Разрешение. Этот кризис семейной жизни менее болезненно переживают те семьи, в которых "ослабевает поводок" — обоюдно признаются условия для относительной свободы и самостоятельности друг друга, а также там, где оба начинают искать способы обновления своих отношений.

Третий кризисный период — рождение ребенка. Обычно его тяжело переносят и мужчины и женщины. Но мужчинам достается много страданий в первый год после рождения ребенка, а женщине во второй. Мужчины часто говорят о том, что у них в первый год очень много страхов и тревоги за семью, жена теряет работоспособность и все финансовое бремя ответственности ложится на мужчину, это очень напряженная ситуация. В этот момент женщина почти не способна оказывать мужу поддержку, она целиком посвящает себя ребенку. Второй год жизни ребенка очень сложен для жены. Она долго была дома, вся ее жизнь была расписанием кормлений. Вот тут у женщины возникают сомнения, а интересна ли она еще мужу, а стоит ли она еще чего-нибудь как специалист.

Разрешение. Обычно выживают те семьи, где муж и жена не прекращают разговаривать друг с другом. У мужа и жены в этот период очень разные задачи, и живут они, как говорится, «про разное», к тому же полностью поглощенные в свои дела.

Четвертый кризисный период. Обычно его выделяют все психологи и даже не психологи. Это возраст семьи — семь лет. Обычно кризис этого периода связывают со скукой в семейной жизни, но если задуматься, молодой семье еще не от чего скучать. Муж на вершине карьеры, жена продолжает профессиональный путь, ребенок стремительно растет и радуется родителей ежедневными «новостями роста». Все дело в том, что в семь лет обычно в семье дети идут в школу, т.е. молодой семье в первый раз придется показать миру, кого они вырастили. Это время первых экзаменов для ребенка, а ребенок — плод

союза.

Разрешение. Так же помнить об идеализации/обесценивании. Наш ребенок, может, и не лучше чем у остальных, но уж точно — не хуже. Обычно мир хорошо принимает детей, главное чтоб родители не создали дополнительного напряжения.

Пятый кризисный период — это кризис семейной жизни, когда ребенок превращается в подростка. Первый этап отделения ребенка от семьи, сначала это отделение только мнения. Для подростка появляются авторитеты помимо его родителей. Семейный этот период может восприниматься как развал семьи, для мужчины и женщины это нечто новое — ребенок приносит в дом еще какие-то мнения и взгляды.

Разрешение. Как ни парадоксально, но семья будет крепнуть, если немного ослабит свои границы. Это прекрасный период, когда можно проверить семью на прочность того, что она не разрушается под воздействием нового. Нового, которое приносит в семью ребенок.

Шестой кризисный период — это тот момент, когда семья опять становится из двух человек, ведь дети выходят из дома. Любопытно, как написать: «выходят» или «уходят»? Скорее, правильней написать про отдаление. Ребенок не уходит из семьи, родительская семья всегда остается для него убежищем, он всегда может туда вернуться. Обычно это самый сложный период для семьи. Множество пар расстаются, когда супругам по сорок лет. Это сложный период и для женщин, и для мужчин. Жизнь практически приходится перекраивать заново, искать в ней новые смыслы. Мужчины увлекаются молодыми женщинами в надежде еще раз пройти цикл от создания семьи до ухода детей, женщины часто уделяют больше внимания карьере. Отношения на этом этапе иногда понимаются как исчерпанные, миссия выполнена.

Разрешение. Обычно помогает чему-либо учиться заново, веселиться [9, с.78].

Таким образом, кризисы семейной жизни являются одной из составляющих нормального развития семьи. Согласно научным взглядам, «кризис» означает момент разбалансировки системы, потери соответствия (равновесия) между проблемами личности и ресурсами, существующими для их разрешения.

Учёные (Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис) выделяют следующие методы психологической помощи семье [10, с.134].

Информирование. Психолог может предоставить семье или отдельным ее членам информацию об особенностях функционирования семьи на разных этапах развития, о задачах, стоящих перед семьей в кризисные периоды, о возрастно-психологических особенностях развития личности, а также о возможности получения дополнительной помощи у других специалистов.

Индивидуальное психологическое консультирование (психотерапия). Психологическое консультирование — процесс, ориентированный на научение и личностный рост клиента, в ходе которого последний узнает больше о себе самом, учится связывать эти знания со своими целями так, чтобы достигнуть более полного и гармоничного бытия -в- мире. Данный вид психологической помощи предполагает работу с одним из членов семьи и базируется на идее М. Боуэна о том, что изменения даже одного члена семьи приводят к изменениям всей системы внутрисемейных отношений.

Консультирование (психотерапия) супружеской пары. Данный вид психологической

помощи представляет собой работу с супружеской парой и направлен на оптимизацию взаимодействия между брачными партнерами.

Групповое консультирование (психотерапия) супружеских пар. Этот вид работы предполагает объединение в группу нескольких супружеских пар с целью получения поддержки и проработки супружеских проблем.

Семейное консультирование (психотерапия). В семейном консультировании принимает участие нуклеарная либо расширенная семья. Как правило, этот вид психологической помощи используется в том случае, когда имеющиеся проблемы затрагивают всю систему в целом.

Групповое семейное консультирование (психотерапия). Данный вид психологической помощи предполагает организацию работы двух типов групп: гомогенных (родительских, детских, групп для матерей и др.) и гетерогенных, используемых на определенных этапах работы с семьей и чаще всего принимающих форму совместных занятий родительских и детских групп.

Психологическая помощь оказывается более эффективной, когда с семьей работает команда специалистов (2-4 человека). Работа в команде позволяет избежать ряда «ловушек», связанных со спецификой работы с семейной системой, например, тенденции присоединиться и образовать коалицию с одним из членов семьи.

В качестве алгоритма работы с семьей, переживающей кризис, Н.Г.Юркевич предлагает модель консультирования, состоящую из следующих этапов [11, с.188]:

1. Выявление представлений членов семьи о характере переживаемых трудностей.
2. Уточнение фактов семейной жизни и особенностей ее динамики. Анализ семейной истории для адекватного понимания сложившейся ситуации.
3. Обратная связь от консультанта семье, включающая сообщение о том, как консультант понимает проблему, отражение его собственных чувств и переживаний, поддержка семьи в их желании получить психологическую помощь.
4. Определение проблемного поля семьи. На этом этапе осуществляется идентификация проблем данной семьи; выдвигаются предположения относительно причин возникших трудностей, механизмов их возникновения и развития; при необходимости собираются дополнительные сведения для проверки выдвинутых гипотез. Итогом данного этапа является согласование представлений психолога и членов семьи об имеющихся проблемах и постановка реалистичных целей.
5. Проработка чувств, членов семьи, связанных с переживаемым кризисом.
6. Идентификация альтернатив. На этой стадии выясняются и открыто обсуждаются возможные альтернативы решения проблем. Консультант побуждает членов семьи проанализировать все возможные варианты, выдвигает дополнительные альтернативы, не навязывая своих решений.
7. Планирование. На этой стадии осуществляется критическая оценка выбранных альтернатив. Консультант помогает семье разобраться, какие альтернативы подходят и являются реалистичными с точки зрения предыдущего опыта и актуальной готовности измениться. Проверка реалистичности выбранного решения (ролевые игры, «репетиция» действий и др.).
8. Деятельность. На этом этапе происходит последовательная реализация плана

решения проблем семьи, особую важность приобретает поддержка консультантом членов семьи.

Работа с семьей, переживающей кризис, как правило, осуществляется в формате краткосрочной терапии (от 1 до 20 встреч). Проанализированные методы (консультирования, информирования и др.) дают возможность семейному психологу гибко использовать и модифицировать как последовательность, так и содержание этапов психологической работы с семьей с учетом специфики конкретной семьи.

Таким образом, содержание психологической помощи семье в период кризиса заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки семье и её отдельным членам в кризисных ситуациях.

Список литературы:

1. Сатир В. Как строить себя и свою семью. - М., 2002. - 432 с.
2. Антонюк Е.В. Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 2002. - 24 с.
3. Бойко В.В. Малодетная семья (социально-психологический аспект). - М.: Мысль, 2008. - 24 с.
4. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи: Учеб. Пособие. – М., 2004. – 400 с.
5. Файнбург З.И. К вопросу об этической мотивации брака. - М. Наука, 2010. -С. 66-75.
6. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. - М., 2007. - 465 с.
7. Крыгина Н.Н. Диагностика супружеских и детско-родительских отношений. Учебное пособие. - Магнитогорск, 1999. - 88 с.
8. Максимов В.В. Семейная книга. - СПб., 2006. - 106 с.
9. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. - М., 2001. - 210 с.
10. Эйдемиллер Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 1999. - 652 с.
11. Юркевич Н.Г. Советская семья. Функции и условия стабильности. – Минск: Изд-во Белорусского государственного университета им. Ленина., 2010. - 207 с.

Козлов В.В, Воронов А.М.. (Ярославль, Москва)
ЛИЧНОСТЬ БУДДЫ ШАКЬЯМУНИ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
ЕВРАЗИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается личность Будды как основателя и лидера нового духовного движения, а также его вклад в формирование буддизма. В анализ включена так же его идентичность как ученого - искателя истины, философа-брахмана, Будды как Бога.

Ключевые слова. Идентичность, личность, Будда, ценность, культура, интегративная парадигма, срединность

Abstract. The article discusses the personality of the Buddha as the founder and leader of a new spiritual movement and its contribution to the formation of Buddhism. The analysis included also his identity as a scientist and truth - seeker, philosopher-Brahman, Buddha as God.

Keywords. Identity, personality, the Buddha, values, culture, integrative paradigm, the median

В современной культурно-социальной ситуации России существует глобальная социально-психологическая проблема поиска основ, эталонов российской идентичности, потребностью в глубоком изучении истоков ее культуры [6]. Особого внимания в этой связи заслуживает анализ личности Будды Шакьямуни, буддийских ценностей в определении евразийской идентичности многонационального российского государства, где своеобразный «исход к Востоку», буддолого-востоковедческие традиции имеют глубокие исторические корни.

Обращение к личностному потенциалу Будды, анализ взаимосвязи идей толерантности, всеобщей ответственности, этики ненасилия в буддизме с направлениями развития современного мира, на наш взгляд, может способствовать поиску новых моделей решения глобальных проблем современности. Буддистские экологоориентированные ценности являются своеобразной альтернативой «обществу потребления» и потому они получают понимание и активную поддержку в мире [4, 7].

Психологическое осмысление личности Будды Шакьямуни, ценностей буддийской культуры может явиться концептуальной компонентой поиска альтернативных моделей развития современной цивилизации, в ориентации на духовные эталоны, которая придавала бы современному человеку, социуму целостность и ценностную укорененность, помог бы преодолеть столкновение идентичностей традиционного, модерного и постмодерного обществ, «расколотовость», «гибридность», «пограничность» современных идентичностей, их монетарный и прагматичный характер.

Проблема личности в буддизме не рассматривается как предмет исследования и культивирования [4]. В буддийской смысле само словосочетание «личность Будды» является достаточно сомнительным выражением. Но мир современной цивилизации Шакьямуни рассматривает именно как выдающуюся личность. И в этом отношении личность Будды является социокультурным, социально-психологическим и психологическим фактом.

В работе мы опирались как на исследования зарубежных классиков (М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, П. Сорокина, М. Элиаде, Э. Фромма, К. Юнга, Ст.Грофа и др.), так и труды отечественных исследователей духовных традиций (В.И. Гараджи, В.И. Добренькова, Ю.А. Кимелева, В.В. Козлова, Л.Н. Митрохина, А.Пятигорского, Е.А. Торчинова, Д.М. Утриновича, и др.).

В силу сложности и многогранности проблемы в работе используется интегративный подход (В.В.Козлов) [1]. Интегративные исследования уже давно стали научной

реальностью, и их эффективность мало у кого вызывает сомнения. Кроме того, применение интегративного подхода обусловлено невозможностью исследования такого сложного социокультурного явления как личность Будды в рамках какого-либо одного парадигмального подхода.

Острота и новизна проблем, возникших в сфере духовных отношений, требует дополнения традиционных методик новыми подходами. Таким новым подходом, получающим все большее применение в общественных науках, является интегративный подход. Специфической его чертой является определенный универсализм, позволяющий обозреть многие элементы общественного и личностного целого.

Анализ буддийской историко-культурной и социально-философской традиции, а также теорий анализа личности, их интеграция показывает, что существуют три модели личности Будды Шакьямуни в современной культуре: Будды как Бога, Будды как монаха и Учителя, Будды как философа-брахмана.

Вне сомнения, личность Будды Шакьямуни является системообразующим, интегрирующим фактором буддийского учения, тримурти Дхармы и в современной цивилизации существуют религиозно-мифологический, аскетически-монашеский и брахмано-философский подходы в восприятии и интерпретации личности Будды Шакьямуни [4, 7].

Ведущей тенденцией мирового развития конца XX – начала XXI века является гуманизация и демократизация общественной жизни, повышение роли человека как субъекта деятельности, возрастание социальной значимости всех проблем, связанных с ним. Это обусловлено и динамизмом процессов глобализации, взаимодействия и взаимопроникновения различных культур и цивилизаций. Парадигмальные трансформации во всех сферах породили постоянно увеличивающийся поток информации, возрастание нагрузки на психику человека, вследствие чего происходит изменение и становится сложнее внутреннее содержание, его духовный мир, взаимосвязь человека с другими людьми [3, 5, 6].

В психологии наблюдается большой диапазон теоретико-методологических походов к проблеме личности. Ведущие психологические концепции личности имеют давнюю историю и за время своего существования постоянно совершенствовались. К настоящему времени как в отечественной, так и зарубежной психологии наблюдается процесс активного переосмысления сформировавшихся теоретических и методологических основ и взглядов на личность. Теории личности расходятся в том, какое значение в них придается вопросам развития и изменения в течение жизни; в описании факторов, ответственных за каждодневное развитие, а также в признании относительной роли генетических и средовых факторов, влияющих на развитие личности. Тем не менее, полная теория личности должна объяснять развитие структур и процессов, лежащих в основе поведения человека [1].

Большинство современных ученых, занимающихся историей буддизма, этой философско-психологической доктрины и духовной традиции, основываясь на сохранившихся до наших дней письменных источниках, считают основателя буддизма реальной исторической личностью. В текстах канонического буддизма, фольклоре (гимнах и преданиях), художественных произведениях и научных исследованиях основателя буддизма называют по-разному. Он по рождению принц, названный Сиддхартхой (Сидартой) из рода Гаутама, клана шакьев (Шакьямуни – «человек из клана шакьев»). Одновременно он Будда, Татхагата, Джина, Бхагаван и др. Все они отражают черты и свойства личности основателя буддизма. Некоторые определяют его как реального, мирского человека с выдающимися

личностными качествами и способностями. Другие опираются на привнесенные описания и качества совершенного богоподобного существа в религиозно-мифологических текстах. Они необходимо заменили реальную личность сначала совершенномудрым Гуру и, в конце концов, имеющим только трансцендентное измерение Богом [4].

Сиддхартха родился в культурной среде, где доминировали идеи шиваизма, джайнизма и брахманизма. Основным содержанием духовной культуры был брахманизм.

Через несколько столетий после смерти реального Будды его биография превратилась в глобальную мифологию, состоящую из легенд, преданий, сказок, притч, мистических и религиозных мифов, которые всегда из вполне приличного человека делают сначала полубога с присущими ему сверхъестественными способностями, а затем и трансцендентного Бога. Эта трансформация – плод интеграции индусской традиции и жизнеописания Будды. Точнее, плод проекции индусской традиции на личность Будды.

Биография Будды Шакьямуни как учителя была важна для веры и почитания особого слоя людей, которые являлись представителями сангхи. Они были преданными учениками Будды. Бхигшу (так называли буддийских монахов) были сосредоточены главным образом в монастырях и озабочены героической борьбой за нирвану одними только личными усилиями. Им нужен был путь и эталон, задающий высшие духовные ценности и путь, практику по их достижению. Будда не просто занимался ими вплотную, но и показал, что сущностью и целью человеческого бытия является духовный поиск и выход за пределы кармического колеса - свобода[4].

Будда Шакьямуни является основателем очень сложной духовной традиции не только в психологической феноменологии, но и в концептуальном осмыслении и методах исследования психической реальности.

Социальный статус – это соотносительное положение индивида в обществе, определяемое функциями, обязанностями и правами.

В анализе Будды мы имеем множество странностей в статусно-ролевом аспекте, так как анализ классический возможно достаточно однозначно только на первой стадии его жизни – принца Сидарты.

Он по принадлежности этнической ариец, по кастовому происхождению – кшатрий, но имеющий по функциям царствующего рода Шакья брахманские привилегии. Он сын царя Шудходаны – принц и единственный наследник престола. По религиозной принадлежности был шиваистом в соответствии верованием Шакьев и царя Шудходаны.

Без сомнения, Будда Шакьямуни был Великим Учителем. В этой роли он реализовался только потому, что был предельно честным, мудрым и гуманистичным человеком [7].

Бесспорно, мы можем назвать Будду Шакьямуни экзистенциальным философом или психологом. Не только потому, что создал свое учение о жизни. Он вычленил предмет своего исследования и добился глобального успеха в его раскрытии.

У Будды было выражение: «По следам и судите».

В этом отношении мы не можем обсуждать теоретико-концептуальном отношении «Типитаку», главный след Будды. Он слишком велик по содержанию и объему и вполне соответствует масштабу личности Будды.

Во-первых, это новый способ мышления и философствования.

А) Как известно, после крайней аскезы, во время которой он долго голодал и едва не умер, еще до пробуждения и становления Буддой, Гаутама основал **принцип срединности**.

В текстах он выражается как некая система, свободная от крайностей потворства самому

себе и самоистязания. В философском, психологическом и психотехническом отношениях буддизм – это путь, свободный от впадения в обе крайности, нигилизма и постоянства.

Человек – это обособленный мир в себе, себя порождающий и себя же уничтожающий или спасающий.

В буддизме нет Бога, в то время как во всех других религиях и способах философствования говорится о присутствии Бога. Согласно буддизму, никто не создавал этот мир, кроме нас самих. Другие религии гласят, что мир создан постоянным творцом. Все интеллектуальные европейские спекуляции говорят о вечной душе, буддизм же это отрицает.

Согласно буддизму, без постижения отсутствия «я», отсутствия Бога, творца, души, без культивирования взгляда на отсутствие этих постоянств невозможно устранить осквернения. Не устранив осквернения, невозможно достичь нирваны, окончательного результата.

Б) Идея нелинейного детерминизма или идея всесвязности.

Будда считал, что источником любой человеческой активности является не воля, не сознание, а желание.

Любое желание имеет следствие – намерение, а из намерения растет действие, а из действия – следствие, випака.

Возможно, это был один из самых пионерских, экологических, нравственных ходов Будды. Это проблемы экзистенциального выбора, свободы и ответственности.

В) Мир европейский придерживается идеи революции и эволюции, прогресса – все лучшее впереди и в конце концов истина будет открыта и будет «золотой век». Из исследований буддийских сутр и трактатов видно, что начальный период существования человеческого общества наделен всеми типологическими признаками «золотого века». Будда Шакьямуни принес и сказал истину, построил сангхью архатов – пробужденных бхигшу. Во времена Будды огромное количество мирян и монахов обрели веру в его Учение. Известно, что, как минимум, две с половиной тысячи учеников Будды пришли к достижению архатства.

Однако после Будды постепенно начинается инволюция человеческого общества, вызванная появлением множества пороков. Нынешний период согласно буддизму является временем упадка - духовного и физического, интеллектуального, эмоционального, нравственного.

Во-вторых, Будда дал теорию пробуждения – четыре благородные истины и восьмеричный благородный путь.

В третьих, Будда дал представление о высших дхармах как плодов восьмеричного пути и вершины архатства – брахма-вихаре (пространстве ничем не обусловленных благородных состояний) – равенности, радости, любящей доброте и сострадании.

В четвертых, Будда создал полифонический и полисемантический язык Дхармы (учения буддизма), доступный для понимания людей с разными способностями и особенностями мышления, моделью реальности и мировосприятием. Он находил язык для пахаря, царя, брамина, монаха... сколько у него было учеников, столько у него и было языков взаимодействия – языков передачи знания, способов передачи знания.

Дхарма Будды чрезвычайно актуальна для современной науки. Многие концепции современной науки (в широком спектре - от семиотики до теории поля) находят параллели в буддийской теории и практике. Учение Шакьямуни в современных условиях все чаще попадает в круг интегральных исследований в области философии, психологии, психотерапии, педагогики, медицины, физики, биологии, методологии науки.

В пятых, Будда оставил для личностного роста и трансформации, духовного развития, развитую и утонченную систему психотехники. В европейской психологии, философии и психотерапии, буддизм оценивался не столько как религия, сколько как вид духовной терапии, метод развития осознанности, трансформационную практику. Интерес к буддийским психотехникам как к методам изменения своих психологических качеств, решению личных психологических проблем, исследования духовных измерений психической реальности был и остается одной из основных мотиваций увлечения буддизмом в России и в странах Запада. Буддизм сегодня привлекает практичностью своих учений и методик, позволяющих решать реальные повседневные проблемы, связанные с высокой психологической напряженностью современной жизни и ответственностью за принимаемые решения с одной стороны, постижения высших смыслов человеческого существования – с другой.

В шестых, Будда Шакьямуни был всегда открыт для диалога с другими конфессиями и толерантен к любому другому подходу и пониманию. Терпимость к другим духовным традициям (джайнизму, брахманизму, шиваизму, вишнуизму, школам йогочар, огнепоклонников) изначально была присуща Шакьямуни. Будда изначально мыслил интегрально и был способен ассимилировать все лучшее, что было создано другими школами и духовными традициями. Именно поэтому буддизм позволяет представителям других культур, религий и духовных традиций, не порывая полностью с этноконфессиональной идентичностью, изучать и практиковать теорию и психотехнику Будды Шакьямуни.

В седьмых, Будда оставил эталон полноты самореализации человека. Буддизм – это понимание того, что говорил и делал Будда. И может быть буддизм – это больше тонкое внимание к его поступкам как намекам и урокам о том, что мы должны делать в своей жизни.

Одновременно Будда был чрезвычайно демократичен и сангхья изначально обладала духом свободы. Она была построена как общество равных и не имела жесткой централизованной структуры.

Широкая сангхья (миряне) не связаны жесткими обязательствами перед монашеской сангхьей строгими постами и обрядами, жесткими обязательствами, а бхигшу мог не только претендовать на свое понимание истины, но и мог снять с себя обеты и возвратиться в профанический мир. Будда был всегда образцом гибкости и только «открывал двери» его учение не дает жестких, догматических ответов на все вопросы.

То, что в современной психологии (особенно интегративной, трансперсональной и гуманистической) декларируется как основополагающие принципы - индивидуальность самореализации, внутренняя духовная свобода, приватный характер экзистенциальных ценностей и приоритетов, толерантность и плюрализм, основаны и глубоко изучены Буддой Шакьямуни 25 столетий назад.

На наш взгляд, наиболее важным для современной культуры является личностная, человеческая природа Будды, его сущность как неистового искателя истины, предельно честного перед миром и перед собой, выполнившего миссию философа-ученого, главная функция которого – открывать новые просторы понимания и знания. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В духовных традициях известно около 140 благих эпитетов Бога, основная часть которых приписывается в религиозной системе буддизма Персоне – Универсуму – Будде Шакьямуни.

2. Самое важное в выдающемся личности Будды Шакьямуни – способность к тотальной трансформации, к смерти и возрождению. И одновременно с этим, он был готов понять и исследовать мир в его полноте и целостности.

3. Центральным лейтмотивом буддизма и личности Будды Шакьямуни был духовный кризис абсурда жизни. Для принца Сидхартхи смысл жизни заключался в разрешении коана тварности жизни (болезни, старости и смерти) и он находился за пределами самого факта существования и в нем сформировалась воля к другой жизни как сознательная реализация нового смысла жизни, которая неизбежно должна была привести к созданию индивидуального образа жизни и модели мира, который люди затем обозначили как буддизм.

4. На основе анализа биографии Шакьямуни сформировать психологический портрет его как духовного лидера:

- **Целеустремленность.** Он всегда четко знал, к чему и за чем он шел. Каждый этап его жизни – это достижение полноты реализации, то ли это принц Сидарта, то ли это шрамана Готама, то ли Будда. Именно поэтому он становился образцом для подражания и только поэтому он мог повести за собой людей.

- Второе личностное качество - **настойчивость и упорство** не только в достижении нирваны, но и 45 лет последовательной деятельности в качестве духовного лидера и основателя новой традиции - Будды Шакьямуни. Он был тем человеком, который никогда не сдавался и находился в постоянной активности.

- Третье важное качеством Будды - **уверенностью в себе.** Как великий духовный лидер он всегда и всюду был уверен в себе и готов решать любые задачи встретившиеся ему на пути. Будда по настоящему верил в то, что он делает, что он переживает, что он проповедует.

- Четвертое важное качество – **умение говорить, общаться.** Психологическое понятие **коммуникабельность** думаю сущностно не является проявлением качества Будды синханадин (львиноголосый). Это умения вытекает из самой природы Будды. Но если анализировать проповеди Шакьямуни, можно заметить, что он всегда говорил просто, лаконично, по сути, адекватно ситуации и слушателю. Будда умел слышать другого человека и всегда знать истинные его запросы и дать то, что ему нужно в этой жизненной ситуации. Он умел не только общаться и убеждать людей на понятном языке, но и умел выслушать и понять каждого человек, как отдельную личность. При этом его речь была ясна, метафорична, обладала огромной убеждающей силой.

- Пятое качество Шакьямуни – предельная **самодисциплина.** Будда обладал сильной, мощной, несокрушимой волей, которая позволила ему пройти крайние испытания во время аскезы, а затем после нирваны создать огромную сангхью и бесценное сокровище знания, которое было названо буддизмом.

- Шестое качество Будды как духовного лидера – **ответственность** в широком смысле слова. Он нес не только ответственность за себя, свои мысли, слова, свои поступки и свои решения, но и за своих учеников, тех, кто поверил в дхарму Будды и пошел за ним.

- Седьмое качество Будды Шакьямуни – постоянное **самосовершенствование.** Это касается не только монаха Готамы, который своими усилиями достиг нирваны. Это качество присуще и принцу Сидарты, который в совершенстве знал Веды, был прекрасным воином, наездником, разбирался в музыке и философии. И более всего это касалось, как это ни

странно, его личности после нирваны, когда вместе с развитием своих учеников, своей сангхи он все время развивался и рос сам в понимании и представлении о трех колесах знания. Все три разворота колеса Дхармы – плод неустанной работы над собой, развития творчества и креативности.

- Восьмое качество Будды Шакьямуни как духовного лидера – это **умение создать команду**. Будда после нирваны нашел людей, которые были готовы понять и принять его истины и путь. Он уделял огромное внимание тому, чтобы сангха расширялась. Как любой великий человек, он был идеалистом, в его глазах сукхавати для всех была реальностью, реальностью был рай на земле, в котором каждый человек мог быть носителем драгоценных состояний сознания, каждый человек мог стать архатом.

Личность Будды Шакьямуни многомерна и глобальна. Дальнейшее психологическое осмысление личности Будды Шакьямуни, ценностей буддийской культуры может послужить альтернативной моделью развития современной цивилизации и имеет огромные научные, социокультурные, социально-психологические перспективы.

Литература

24. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – Москва: Психотерапия, 2007. – 528 с.

25. Козлов В.В. «Духовная психология: в поисках изначального», М., Изд-во Трансперсонального института, 2000

26. Козлов В.В. Психология кризиса. М., 2014 — 526 с.

27. Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. Вологда: Древности Севера, 2016 - 296 с.

28. Козлов В.В. Трансперсональная психология. Учебное пособие. М.: Изд-во Эксмо, 2010- 5 12 с.

29. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.

30. Козлов В.В., Воронов А.М. Личность Будды Шакьямуни: психологический анализ. Человеческий фактор: Социальный психолог. 2017. № 1 (33). С. 112-118.

А.А. Криулина (Курск, Россия)

ПРОБЛЕМА ПОИСКА КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРУППОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Выполнен анализ научных исследований, посвященных междисциплинарной проблеме, заявленной в названии статьи и являющейся актуальной как для науки, так и для практики. Представленные в статье исследования относятся к разным временным периодам: конец 20 века и начало 21 века. Выявлена их содержательная преемственность в обогащении и конкретизации научных представлений о классической системе критериев эффективности. Обозначены те аспекты проблемы, которые могут быть решены учеными в перспективе.

Ключевые слова: групповая профессиональная деятельность, критерии оценки эффективности, удовлетворенность совместной работой.

Annotation. The analysis of scientific data considering the interdisciplinary problem (see the title of the article), rather urgent for the theory and practice of science, is presented here. The results introduced in this article were related to different timeframes (the end of the XX – the beginning of the XXI centuries). Their contextual continuity was identified due to the enrichment and concretization of some scientific notions of classic standard system of efficiency. Some problematic aspects that can be fixed over the longer term were determined.

Keywords: professional group performance, evaluation standards for the efficiency, contentedness after mutual research.

Обращение к научной литературе, посвященной психологическим проблемам эффективности групповой и профессиональной деятельности, показывает, что значительное количество исследований посвящено изучению групповых и личностных факторов эффективности. Работ, ориентированных на поиски критериев оценки такой эффективности, существенно меньше, хотя обозначенная проблема продолжает оставаться актуальной. Более того, ее актуальность будет возрастать по мере осуществляемого в настоящее время в России интенсивного возрождения утраченных полностью или частично конкретных отраслей экономики.

Заявленная в названии статьи проблема является междисциплинарной, так как в равной мере она интересует экономистов, социологов, психологов труда и представителей социальной психологии. Можно предположить, что правильное ее решение окажется на пересечении предметных областей следующих наук: экономики, социологии, психологии труда и социальной психологии. К настоящему времени накоплено определенное количество исследований, содержащих эмпирически полученные факты по изучаемой проблеме. Сложность их обобщения сопряжена с тем, что интерпретация фактов осуществлена на конкретных языках, принятых в каждой обозначенной научной области. Например, для обозначения сообщества профессионалов, занятых совместной деятельностью, используются следующие понятия: рабочая группа, коллектив, команда, групповой субъект. Вряд ли их можно воспринимать как синонимы, так как коллектив – это рабочая группа высокого уровня развития. В то же время и не каждый коллектив можно считать групповым субъектом в строгом смысле этого понятия.

Отметим, что употребление в качестве синонимов другой группы понятий, таких как «работа», «труд», «профессиональная деятельность» вполне оправдано, так как в их словарных определениях присутствует общая содержательная часть, именуемая словом «занятие». И есть третья группа понятий, входящих в общее семантическое поле, но синонимами не являющихся: «продуктивность», «эффективность», «результативность», «успешность». Они также используются как синонимы без какого-либо обоснования при анализе заявленной проблемы, что также вносит определенные трудности в теоретическое сопоставление и обобщение исследований разных авторов.

В пользу предположения о возможности найти решение проблемы критериев на пересечении разных научных областей свидетельствует описанная в свое время Г.М. Андреевой система критериев оценки эффективности совместной деятельности [Андреева 1988]. К широко используемому в экономике критерию продуктивности (производительности) совместного труда она добавила еще два социально-психологических критерия: удовлетворенность совместной работой и сверхнормативную активность. Как правило, оценка продуктивности осуществляется по количеству и качеству выполненной работы за определенный промежуток времени. В качестве третьего критерия Г.М. Андреева использовала феномен, исследованный Р.С. Немовым как стремление участников группы выйти за пределы предписанных норм выполняемой работы, не ожидая при этом дополнительного вознаграждения [Немов 1984]. Важно также, что проявление такой активности не подвергается негативным санкциям со стороны руководства. Сам автор данного понятия считал, что соответствующий ему феномен проявляется только в группах высокого уровня развития, то есть в коллективах.

Данную систему критериев с полным основанием можно считать классической, так как учебник Г.М. Андреевой «Социальная психология», переведенный на разные языки и многократно переизданный в России, давно признан классическим. Обращаясь к научным источникам, целесообразно проследить, насколько удачной оказалась предложенная система критериев, нашла ли она применение в социальной практике, и было ли продолжение разработки содержательной характеристики входящих в эту систему критериев. Поиску ответов на поставленные вопросы и посвящена отчасти данная статья.

Все три классических критерия были успешно применены в исследовании М.В. Блинкиной, выполненном под нашим руководством, для оценки эффективности совместной деятельности малой группы педагогов дополнительного образования, работающих в дошкольных образовательных учреждениях г. Курска и г. Шадринска [Блинкина 2002]. В качестве показателей продуктивности с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования использовались готовность старших дошкольников к обучению в школе и повышение уровня квалификации педагогов дополнительного образования. Показателями удовлетворенности совместной деятельностью служили самооценка педагогов (как параметр профессиональной удовлетворенности) и уровень позитивных отношений в группе (как параметр эмоциональной удовлетворенности). При оценке сверхнормативной активности учитывался широкий спектр ее видов, не закрепленных в качестве нормы профессиональной деятельности. К ним относятся: участие в городских конкурсах и выставках, подготовка и проведение совместных праздников, открытые занятия (сверх

плана), бесплатные группы для не посещающих дошкольные учреждения детей и др.

В другом исследовании для оценки эффективности группового субъекта профессиональной деятельности в сфере образования была предложена авторская система критериев. Исследуемый групповой субъект включает: практического психолога, социального педагога, врача и логопеда. Его базовыми характеристиками являются: наличие общего предмета и общей цели профессиональной деятельности, полифункциональность, мобильность, совокупные образные регуляторы, социальная зрелость. По мнению авторов статьи, учитывая данные характеристики, целесообразно для оценки эффективности профессиональной деятельности группового субъекта из четырех профессионалов-смежников применять следующую систему критериев:

1. Оптимальность по О.Н. Чернышовой, понимаемая как «достижение наилучшего результата в конкретных условиях при минимальных затратах времени и усилий» [Чернышова 2011].
2. Возможность социального взросления группового субъекта.
3. Возможность профессионального и личностного роста каждого из специалистов-смежников при необходимой сохранности их здоровья [Криулина, Высоцкий, Челпанов 2013].

Важно отметить, что психологические исследования, выполненные при изучении профессиональной деятельности педагогов или профессионалов - смежников, работающих в сфере образования, имеют непреходящую ценность для анализа обсуждаемой проблемы. Из четырнадцати сфер жизнедеятельности человека, выделяемых культурологами, сфера образования, на наш взгляд, является наиболее значимой. Аргументами в пользу ее значимости служат следующие ее особенности:

- 1) именно в этой сфере осуществляется подготовка профессионалов для всех других сфер жизнедеятельности человека;
- 2) каждый человек пребывает в этой сфере от рождения до глубокой старости (именно эта особенность заключена в народной мудрости - «век живи – век учись»);
- 3) согласно анализу Л. Лениной, в системе факторов, обеспечивающих успех профессионалам, достигшим высоких результатов в своей сфере, образование занимает второе место [Ленина 2006].

Особый интерес представляет второй критерий, выделенный Г.М. Андреевой, - «удовлетворенность совместной работой». Интересные мысли и рассуждения по поводу удовлетворенности содержит статья К.А. Абульхановой-Славской. В ней автор выделяет очень важную особенность удовлетворенности, которая в свое время ускользнула от внимания социальных психологов, изучавших данный критерий. Выделенная особенность включает три аспекта. Во-первых, удовлетворенность - это «огромный резерв активности», который в свое время выпал «из сферы научного исследования и практики общественной жизни». Во-вторых, удовлетворенность - «чрезвычайно тонкий механизм» активности. В-третьих, удовлетворенность можно изучать «как динамичное и одновременно надежное средство формирования активности» [Абульханова-Славская 1989: С.115]. Таким образом, данные три аспекта очерчивают определенный круг научных проблем, требующих своего решения в перспективе. Похоже, что и на сегодняшний день они продолжают оставаться перспективными научными проблемами,

ожидающими заинтересованных исследователей.

Нельзя сказать, что совсем нет работ, посвященных удовлетворенности как критерию эффективности. Они есть, но их не так уж много. Тем не менее ученые, обратившиеся к изучению этого критерия, смогли содержательно дополнить уже имеющиеся научные представления о нем. Так в одной из теоретических работ критерий удовлетворенности вошел как составная часть в состав интегративного понятия, названного авторами «реальная социально-психологическая эффективность группы/подгруппы». В его структуру они включили следующие четыре составляющие:

- 1) удовлетворенность членов группой/подгруппой и результатом ее деятельности по достижению основных задач;
- 2) психологический комфорт членов в группе/подгруппе;
- 3) содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов;
- 4) готовность группы/подгруппы взаимодействовать с внешним социальным контекстом (в том числе, с руководителем организации) [Сидоренков, Сидоренкова 2011: С.76 - 77].

Авторы анализируемой работы не обошли вниманием и критерий продуктивности (результативности). Его они включили в другое интегративное понятие, названное ими «реальная предметно-деятельностная эффективность» и содержащий две составляющие:

- 1) объективные показатели основной деятельности: количество и качество произведенной работы, соотношение результата и затрат;
- 2) субъективные показатели. [Сидоренков, Сидоренкова 2011: С.73 - 74].

Следует отметить, что авторам удалось решить поставленную ими во введении к монографии задачу: «раскрыть феномен групповой эффективности во всем его многоплановом развитии» [Сидоренков, Сидоренкова 2011: С.7]. Достигнута цель путем аналитического обобщения множества работ отечественных и зарубежных авторов. Используя расширенное представление о групповой эффективности, в которое наряду с факторами, влияющими на нее, вошли критерии, используемые при ее оценке, авторы монографии не аргументировали такой подход.

В 21 веке появились эмпирические работы, авторы которых изучают новые феномены, обозначаемые новыми терминами, но опираются при этом на уже известные критерии оценки эффективности. Так в исследовании В.Б. Рябова для оценки такого феномена как качество трудовой жизни (КТЖ) со стороны работника используется совокупность следующих критериев: уровень удовлетворенности/неудовлетворенности работников трудовой жизнью и уровень положительных/отрицательных чувств и эмоций, связанных с работой. Автор исследования предлагает рассматривать также и критерии оценки КТЖ со стороны организации. К ним он отнес: «управляемость, мотивированность работников на решение организационных задач, уровень интегрированности работников в деятельность организации, уровень лояльности работников к организации и качество персонала» [Рябов 2010: С.229]. Вероятнее всего феномен КТЖ включает в себя и явление групповой совместной деятельности. Это служит основанием для признания того, что классические критерии оценки ее эффективности были в свое время выбраны удачно.

В исследовании И.Н. Свириденко применен также классический критерий – удовлетворенность сотрудников организации работой, но он анализируется в контексте факторов, влияющих на текучесть кадров. К числу таких факторов наряду с удовлетворенностью работой автор относит профессиональное выгорание и организационную лояльность. Согласно автору, в своей совокупности эти три фактора «определяют кадровые риски организации – увольнения сотрудников по собственному желанию» [Свириденко 2013: С. 847]. Такой взгляд свидетельствует о том, что классический критерий эффективности совместной деятельности, включенный в другой научный контекст, продолжает выполнять свою эвристическую функцию.

Выводы.

1. На этапе постнеклассического развития психологии проблему определения критериев эффективности групповой профессиональной деятельности следует рассматривать как междисциплинарную, требующую для своего решения объединения усилий ученых, работающих как в области психологии труда и социальной психологии, так и в области социологии и экономики.

2. Преемственность между двумя периодами изучения удовлетворенности совместной работой (конец 20 века и начало 21 века) проявляется в разных формах, позволяющих данному критерию реализовать свою эвристическую функцию:

- а) включение классического критерия в более широкий контекст исследования;
- б) установление его взаимосвязи с другими феноменами;
- в) описание новых разновидностей критерия.

3. Выявлены не исследованные пока аспекты проблемы критериев оценки эффективности групповой профессиональной деятельности: содержательный анализ используемых разными учеными ключевых для проблемы понятий; исследование удовлетворенности, как резерва, механизма и средства формирования активности; исследование проблем критериев в контексте новых феноменов «качество трудовой жизни» и «сверхнормативное поведение».

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. – М., Наука, 1989. – С. 110-134.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
3. Блинкина М.В. Социально-психологические факторы повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования дошкольных образовательных учреждений. – Диссертация на соиск..... по специальностям 19.00.05 – социальная психология и 19.00.07 – педагогическая психология. – Курск, 2002.- 22 с.
4. Криулина А.А., Высоцкий Г.Я., Челпанов В.Б. Профессиональная деятельность практического психолога образования как междисциплинарная проблема // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Н. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013 – С.146 -162.

5. Ленина Л. MultiMILLIONAIRES. – М.: ЭКСМО, 2006. – 288 с.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М.: Педагогика, 1984. – 200 с.
7. Рябов В.Б. Качество трудовой жизни как конструкт согласования интересов работников и интересов организации // Социальная психология труда: Теория и практика. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во ИП РАН, 2010. – Том 2 – С.214-231.
8. Свириденко И.Н. Оценка рисков увольнений на основе анализа удовлетворенности работой, организационной лояльности и профессионального выгорания // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Н. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 834 – 848.
9. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Эффективность малых групп организации. Социально-психологические и организационно-деятельностные аспекты. – Ростов –на – Дону: Изд-во ЮФУ, 2011. – 256 с.
10. Силян А.Н. Социальный менеджмент: Словарь-справочник. – М.: Университетская книга. 2009. – 176 с.
11. Чернышова О.Н. Исторические предпосылки появления эргодизайна // Прогрессивные технологии отечественного эргодизайна. Сер. «Эргодизайн». Вып 1. М.: ВНИИТЭ, 2011. С. 9-29.
12. Ширяева А.С. Феномен сверхнормативного поведения личности в отечественной и зарубежной психологии // ВЕСТНИК КРАУНЦ, Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – №2 (18). – С.34-44.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСПАНСЕРА.

Аннотация. Продуманное психологическое сопровождение пациентов онкологических диспансеров позволяет повысить их уровень качества жизни не только во время пребывания в стационаре, но и в послеоперационный период реабилитации. Осознание психоэмоциональных факторов, повлекших за собой развитие онкопатологии, ведет не только к повышению продуктивности работы с психологом, но и увеличению периода ремиссии у онкологических больных.

Ключевые слова: онкологические заболевания, качество жизни онкобольных, психологическое сопровождение, психоэмоциональная нагрузка.

Annotation. Elaborate psychological support of oncological dispensary's patients allows to improve their quality of life not only during hospital stay, but also in their postoperative period of rehabilitation. Understanding psycho-emotional factors that led to the development of oncological disease helps not only to increase the productivity of consultation with a psychologist, but also extend the period of oncological patients' remission.

Key words: Oncological diseases, quality of life of oncological patients, psychological support, psycho-emotional load

За последнее десятилетие наблюдается рост частоты обнаружения злокачественных новообразований. По данным различных статистических исследований, прирост в среднем составляет примерно 15%. В целом в России отмечается самый высокий прирост онкопатологии в мире, наряду со странами Восточной Азии и Центральной Африки [3]. При статистической оценке выживаемости от онкологических заболеваний оценивается вероятность сохранения жизни в течение 5 лет. По данным за 2014 год, уровень пятилетней выживаемости в России является одним из наиболее низких в Европе и составляет 40%. Фактически он сопоставим с показателями выживаемости в развивающихся странах Африки и Азии.

Ученые разных стран неоднократно представляли убедительные доказательства того, что стресс является фактором, способствующим возникновению различных заболеваний, в том числе и рака. Критические стрессовые события обычно происходят в период от полугода до семи лет, предшествующих обнаружению у человека онкологического заболевания.

В каждом организме есть 200 000 раковых клеток, но, в общем, организм имеет 60 миллиардов клеток, при этом ежедневно заменяется 100 миллиардов клеток. Нам всем может угрожать рак, и это вполне естественно. Раковые клетки самые слабые и мало организованные, при определенных условиях могут быть полностью регенерированы и исцелены.

Опасность возникает если организм, хотя бы временно блокирует работу иммунной системы, это возникает при стрессах, большом духовном напряжении, действии алкоголя, наркотиков, при переживании ненависти, одиночества, фрустрации, меланхолии. К этому может присоединиться травмы, неправильная диета, инфекционный очаг, радиоактивные излучения. Очень тяжело людьми переживается лишение каких-то важных межличностных отношений или роли, являющихся главной частью их представления о себе, или же

ситуация, кажущаяся безвыходной. Все зависит от того, как человек относится к происходящему с ним.

Существуют также дополнительные причины, которые особенно способствуют развитию раковых клеток, прежде всего это неправильные нравственные и духовные системы поведения. Прежде всего, это люди, привыкшие жалеть и оплакивать себя и свою судьбу, те, кто надолго держит в себе обиды. Это те, кто не в состоянии заботиться о нормальных межчеловеческих отношениях и стремиться к их сохранению. Чаще всего эти люди имеют низкую самооценку, чувствуют себя брошенными и непринятыми близкими, чаще всего это тянется еще с детства.

Целью нашего исследования является повышение уровня качества жизни онкологических больных, используя эффективное психологическое сопровождение в условиях стационара онкологического диспансера.

В течение последнего года нами было проконсультировано 3000 онкологических пациентов, получающих помощь в стационаре онкологического диспансера. Лишь 1% из них имели желание и достаточный уровень мотивации для работы с психологом, остальные встретились с психологом при обходе. Стоит отметить и тот факт, что мы, желая не пропустить пациентов, нуждающихся в психологической помощи, в некоторых отделениях стали использовать анкеты, вопросы которых помогали нашим пациентам сосредоточиться на своем психоэмоциональном состоянии и решить, приглашать на консультацию психолога или нет. За образец мы взяли анкеты одного из онкологических центров в Германии. Менее 1% наших респондентов ответили, что были бы не против встретиться с психологом, остальные написали, что им не нужна психологическая поддержка. Однако, несмотря на такие ответы, психологи продолжали работу в отделениях диспансера в обычном режиме. При этом, те пациенты, которые в анкете писали, что им не нужна помощь психолога, при личной встрече во время обхода общались с большим желанием, просили о дальнейших встречах, отмечая, что для них эта работа была очень полезной. Такие результаты анкетирования объясняются не высоким уровнем психологического здоровья, а отсутствием культуры наших соотечественников заботиться о своем здоровье как физическом, так и психологическом. Около 80% онкологических больных говорят, что в самом начале, когда они узнали о своем диагнозе, им очень нужен был психолог, потому, что было ощущение, что земля уходит из-под ног, был страх внезапного окончания жизни, наказания за грехи. Наши пациенты чаще всего склонны занимать пассивную позицию, ожидая, что все их проблемы должен разрешить врач, или вдруг случится какое-то чудо и в один миг наступит исцеление.

В большинстве случаев психолог встречается с пациентами в палате стационара, при этом одни готовятся к первой операции, другие – уже переживают послеоперационное восстановление, а третьи – после рецидива заболевания ожидают повторной операции. Каждый из пациентов по-своему переживает свое положение и состояние и одновременно находится под влиянием групповой динамики. Э. Мэйо, основатель теории «человеческих отношений», отмечает, что внутри каждой неформальной группы формируется «внутригрупповая мораль и внутригрупповые нормы взаимоотношений и поведения. Каждый член группы ориентируется в своем поведении на те моральные ценности, которые сформировались в его группе» [1, с.25]. Иногда настроение малой группы помогает некоторым пациентам адаптироваться к условиям стационара, преодолеть страх перед операцией, повысить уровень лояльности к медицинскому персоналу. Бывает, что мнение

группы обесценивает работу и медков, и психологов, и обслуживающего персонала. Психолог работает непосредственно в палате независимо от того достаточен ли уровень мотивации пациентов, помогает ли настроение группы или нет. В беседе с каждым пациентом отдельно или со всеми вместе важно, используя тактику исследовательского интервью, дать возможность осознать какие факторы могли повлиять на развитие онкопатологии. Ретроспективная рефлексия помогает выделить события, отношения между людьми, вредные привычки, и т.п. обстоятельства, которые отрицательно повлияли на защитные функции организма.

Др. Г.Р. Хамер (Geerd Ryke Hamer) представил критерии, влияющие на развитие рака.

1 группа критериев. Рак начинается из-за личной трагедии, с которой человек не в состоянии справиться, вследствие чего нарушается иммунная система организма. Раковые клетки размножаются тем быстрее, чем хуже психофизическое состояние. Рак начинается при нарушении индивидуальных границ.

2 группа критериев указывает на локализацию рака в зависимости от вида личной трагедии.

- ❖ Рак груди – при потере личных, духовных отношений с другим человеком (мужем, другом, ребенком, даже учителем);
- ❖ Рак бронхов у мужчин имеет такую же форму и те же причины, как у женщин с раком груди;
- ❖ Рак матки – конфликты сексуальные, так же в духовном смысле;
- ❖ Рак легких с округлыми очагами инфекции – страх перед смертью;
- ❖ Рак желудка или кишечника – что-то, с чем человек находится в конфронтации, что не может «переварить»;

Первым делом необходимо помочь пациентам поверить в эффективность лечения и способности своего организма сопротивляться заболеванию. Появившаяся у пациента вера в возможность поправиться и новое отношение к стоящим перед ним проблемам формируют такую жизненную позицию, в которой есть место надежде и вере в будущее. Очень важно, при работе с такими пациентами обращать внимание на мотивацию борьбы с недугом. Ещё Ницше писал: «Если есть «Зачем», можно выдержать любое «Как». Для тех, кто по состоянию здоровья вынужден длительное время находиться в стационаре или реанимации, целительным становится даже телефонный разговор с родными и близкими

Здоровье можно сравнить с зеркалом, в котором отражается наша жизнь. Болезнь – это сигнал, что необходимо менять свой стиль жизни. Особенно важно, чтобы они изменили свои взгляды на самих себя или восприятие тех проблем, с которыми столкнулись перед началом заболевания. Очень важно, чтобы пациенты поверили в собственные силы и знали, что могут разрешить все свои проблемы более эффективно.

Если переживаешь трагедию и не можешь победить своих реакций, то будешь побежден ими. Рак – это следствие разрастания негативных эмоций в психике. Проявляется не только в теле, но и в поведении, кругозоре, жизни частной и профессиональной. Как только стало известно, что в теле есть раковая опухоль, важно сразу начать искать конфликт, из-за которого она возникла. Бывает, что ее рост не только задерживается, но и возможно исцеление.

Это подтверждает 3 группа критериев, представленная Др. Г.Р. Хамером. Течение онкологического заболевания зависит от процесса работы над конфликтом, который стал

причиной заболевания. Это относится к интенсивности и продолжительности протекания процесса. Отсюда следуют следующие теории:

- ❖ Рак начинается из-за блокирования иммунной системы, вызванного неправильной ментальной или духовной программой;
- ❖ Развитие болезни зависит от времени продолжения и степени влияния этой программы;
- ❖ Развитие рака задерживается при исчезновении причины его вызвавшей;

Важно менять не только диету, но и стиль жизни и отношений с людьми. В сутках 24 часа, для нормального функционирования организма необходим не только полноценный сон в ночное время, но и работа, и ежедневное восстановление, т.е. на каждую из этих трех частей по 8 часов. Если о сне и работе обычно вопросов не возникает, то восстановление готовы перенести на продолжительные выходные дни, или отпуск, а большую часть этих восьми часов вновь посвятить работе. Восстановление, в зависимости от особенностей индивидуума, должно включать и интеллектуальную, и физическую нагрузку, и эмоциональный отдых, и общение; разумнее всего планировать это заранее. Исследования, представленные Д.С. Шрейбером [2], показывают, что подобная работа над собой дает удивительные результаты – общий иммунитет увеличивается на 75%. Те пациенты, которые покидают онкологические стационары и ничего не меняют в своей жизни к лучшему, получают ослабление общего иммунитета на 20-30%. Психическая гигиена не менее важна, чем гигиена тела. Те же самые механизмы, которые способствовали превращению чувств и ощущений в определенные физиологические процессы, способствовавшие развитию рака, могут быть использованы и для восстановления здоровья. Нормальное функционирование иммунной системы и уменьшение производства атипичных клеток создают оптимальные условия для регресса опухоли. Оставшиеся атипичные клетки разрушаются с помощью определенного лечения и силами собственной защитной системы организма.

Традиционные способы лечения способны разрушать атипичные клетки, тогда как психологическая помощь помогает развернуть в обратном направлении весь цикл развития раковой опухоли и заставить весь организм работать на увеличение его сопротивляемости болезни и уменьшение производства раковых клеток.

1. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб: «Речь», 2002, 298с.

2. Шрейбер, Д.С. Антирак. Новый образ жизни / Д.С. Шрейбер. М.:Рипол Классик, 2013, 496с.

Статистика рака в России: <http://www.oncoforum.ru/o-rake/statistika-raka/statistika-raka-v-rossii.html> <28.03.2016>

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматриваются основные задачи, особенности распространения средств массовой информации в дошкольном возрасте. Представлены те задачи, стороны и функции средств массовой информации, которые актуальны для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: средства массовой информации; дошкольный возраст; стороны средств массовой информации; функции средств массовой информации; формы распространения информации.

Abstract: This article discusses the main objectives, features of distribution of mass media at preschool age. Presents the tasks of the parties and functions of mass media, which are urgent for children of preschool age relevant in today's schools.

Key words: mass media; preschool age parties of mass media; functions of mass media; forms of distribution of information.

Средства массовой информации в качестве информационной платформы и способа влияния на общество, в первую очередь подразумевает психологическое влияние. В первую очередь это влияет на подсознание человека. Каждый день, каждую минуту человечество сталкивается со средствами массовой информации, с видео, с заявлениями, которые имеют большое влияние на формирование личности. Это по своему характеру выборочно и определяется личностно и факторами, связанными с мотивацией. Следует отметить, что основными источниками возникновения средств массовой информации является историческое прошлое, настоящее, современная общественная жизнь, которая полна противоречивыми ситуациями и противопоставленностью уровней социальной группы.

Как известно, в ряде европейских стран целые институты занимаются психологическими вопросами создания программ для детей. Огромные средства расходуются на их создание. С этой точки зрения, трудность заключается в том, что из-за ограниченных производственных ресурсов, ни продюсеры, ни составители программ не в состоянии осуществить психологический анализ среди потребителей в этой возрастной группе.

Тем не менее, программы оказывают влияние на все сферы общественной жизни и на все слои общества. Поэтому, важно для реализации программ и СМИ нужно учитывать все группы зрителей, в частности детей дошкольного возраста. Средства массовой информации могут оказывать на детей дошкольного возраста как положительное, так и отрицательное влияние. С этой точки зрения, влияние средств массовой информации имеет две стороны:

- Положительная – СМИ сообщают о событиях связанных как с культурой, так и с целым рядом вопросов социальной жизни.
- Отрицательная – в современных телесериалах, фильмах и даже мультфильмах слишком много встречаются сцены насилия.

В конце концов, уменьшается количество и качество программ, предназначенных для детей дошкольного возраста. Отметим, что в основе средств массовой информации лежит не только коммерческая информация, но и политическая, социальная, идеологическая и др. информации. На самом деле, СМИ на рынке представляют голос бизнеса, его язык, благодаря которому происходит взаимодействия с обществом.

Таким образом, средства массовой информации находят отражение в рыночных событиях, общественной жизни, развитие различных возрастных групп.

Средства массовой информации становятся зеркалом жизни. По мнению американского социолога Дэниела Бурстина, реклама каждой страны описывает саму страну [2]. Из вышесказанного приходим к такому выводу, что реклама вводит совершенно новые ценности в наше сознание. СМИ выполняет ряд функций:

- Функция связи – общение, подтверждение контакта.
- Простая – организационная.
- Идейная, которая заключается в том, чтобы оказать влияние на ценности и мировоззрение аудитории.
- Культурно-образовательная, которая стремится стать культурным учреждением и способствовать созданию и распространению культурных ценностей в обществе.
- Рекламная, которая связана с удовлетворением различных потребностей аудитории.
- Развлекательная – удовольствие, расслабление напряженности, чувство удовольствия и т.д. [3].

Средства массовой информации также имеют влияние на личность каждого ребенка. С точки зрения структуры социально-психологического воздействия средств массовой информации, как правило, выделяют три направления: познавательные, эмоциональные и поведенческие. Говоря о познавательных аспектах СМИ, мы имеем в виду, то что познавательный компонент связан с восприятием информации ребенком.

Как мы знаем, эмоции являются важным элементом коллективной деятельности, то есть начальным процессом познавательной деятельности. В СМИ чаще всего используются зрительные, слуховые, двигательные типы эмоций.

Следующим элементом коллективной деятельности является восприятие. В процессе восприятия важную роль играет познание. Основной задачей средств массовой информации должно являться то, чтобы создать у ребенка положительные эмоции, приятные чувства и мысли, а также адекватное отношение к ряду различных явлений.

Отметим также, что основной мерой для обращения внимания являются изменчивость, контрастность и так далее. В целом, разделение разной информации со стороны СМИ обеспечивает обращение внимания к нему.

Памяти связана с эффективностью СМИ и с целым рядом программ. Таким образом, при восприятии информации ребенком большое влияние оказывает объем и количества информации. Как мы знаем, некоторые потери информации в программах, а также их отсутствие негативно влияют на формирование личности ребенка.

Не будем забывать также, что эмоциональные СМИ определяют эмоциональное отношение ребенка к данному объекту. Известно, что эмоции всегда несут личностный, субъективный характер: в качестве эмоций выявляются многочисленные особенности

детей.

СМИ также оказывают влияние на поведение ребенка, особенно под воздействием программ. В то время как средства массовой информации должны быть на ум, эмоции, отношения, и поведение. Такой подход изменяет отношение и поведение, так же убеждает, привлекает и приказывает осуществлять желания ребенка.

На ребенка воспитательное влияние оказывает как семья, школа, окружающая среда, так и средства массовой информации. Все эти вышеперечисленные факты способствуют развитию и совершенствованию моральных и творческих сил детей дошкольного возраста.

Следует также отметить, что СМИ, влияя на развитие детей, способствуют их развитию программами и разными телевыпусками, поэтому используются разные методы, которые влияют на самые различные психологические построения детей как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Среди этих методов:

- убеждение,
- внушение,
- гипноз,
- психоанализ,
- лингвистический метод,
- манипуляция.

Внедрение средством массовой информации метода убеждения заключается в том, что при помощи фактов можно было бы доказать для ребенка положительные аспекты данного явления, его преимущества и значимости.

Убеждения детей дошкольного возраста предполагают собой полученные от СМИ критические мысли.

Так же нужно подчеркнуть, что СМИ использует все стороны эмоционального воздействия, желание ребенка дошкольного возраста быть самым лучшим.

Однако не будем забывать о том, что для распространения СМИ самыми старыми и наиболее надежными средствами являются пресса и литература, которая с легкостью анализируется, оценивается и контролируется с разных точек зрения.

В прессе информация обеспечивается с помощью размещения ее в различные детские журналы, газеты, каталоги, вкладыши. Среди всех видов СМИ пресса и литература больше всего используется в этой возрастной группе. Каждый ребенок может найти там именно для него созданную публикацию. Прежде всего, здесь важным является тема, которая должна быть в соответствии с психологическими особенностями ребенка, она должна немедленно привлечь внимание красочными картинами и заставить ребенка прочесть текст (чтение родителей). Отметим также, что, в свою очередь, текст должен быть разработан в соответствии с заголовком, набран разборчивыми буквами с красивым дизайном, интересным и специфическим для дошкольника. Объем текста должен составлять столько, сколько нужно ребенку для полного освоения мысли. С этой целью иногда используются подзаголовки и изображения. Они должны быть:

- иллюстрированными,
- информативными,

- развлекательными.

В жизни дошкольников среди основных средств распространения массовой информации также считается телевидение, радио, транспортные передачи. Одним из самых совершенных средств передачи информации является телевидение, которое влияет на широкую аудиторию детей дошкольного возраста. Синтезируя голос и изображения, он обеспечивает более широкие коммуникационные возможности по сравнению с другими формами распространения информации. Перечислим несколько особенностей:

➤ По техническому исполнению выделяются: игровые, масштабные, анимационные, графические.

➤ По типу сюжета: описательные, эмоциональные, парадоксальные, шокирующие.

➤ По продолжительности трансляции: комплексные информационные ролики.

Быстро развивающимся видом СМИ является радио. Эту способствует за последние годы резкое увеличение числа радиостанций. Этот вид распространения массовой информации является наиболее полным, где бы мы ни были радио есть везде, даже там, где нет хороших дорог и телевидения. Но для детей дошкольного возраста этот вид не столь эффективен, так как он почти не интересен детям. Для них важнее визуальная коммуникация. Таким образом, основная задача радио состоит в том, чтобы разработать такие тексты, которые заставят работать воображение аудитории, использовать слово без изображения, сделать текст более понятным для аудитории, текст должен состоять из лаконичных, обоснованных фраз.

Для распространения информации еще одним видом является транспортные сообщения, которые используются во всем мире. Последнее считается наиболее эффективным способом воздействия на ребенка, когда избирательность не играет существенной роли. Пассажиры дошкольного возраста обеспечиваются контактами на высоком уровне в виде рекламных сообщений. Общественный транспорт широко используется в качестве носителя информации, в частности, в виде рекламы. С этой целью в полной мере используется вся сущность транспортного средства.

Мы не ошибемся, если скажем, что сейчас тысячи микроавтобусов, автобусы являются движущимися носителями рекламы, которые украшены красочными картинками. Вокзалы и метро также заполнены информацией. Таким образом, общественный транспорт является наиболее популярным средством распространения информации, чьи рекламные плакаты и цветовые эффекты имеют самое активное влияние на формирование личности детей дошкольного возраста.

Теперь обратимся к сувенирам. Как важный источник информации сувениры в ребенке отображаются в виде символов, например, ручки, книги, одежда, ювелирные изделия, сумки и другие аксессуары. Этот вид распространения массовой информации имеет важное значение в процессе формирования личности детей дошкольного возраста.

Современным средством распространения СМИ является интернет, в котором дети принимают участие с более раннего возраста. Развитие коммуникационных технологий и интернета постепенно меняет роль СМИ в распространении информации. Процессы глобализации средств массовой информации и появление новых гипер-медий изменяет их

структуру в следующем:

- позволяют в течение короткого промежутка времени обеспечить передачу информации больших объемов;
- способны влиять на популяцию жителей, имеющих различные культурные привычки [2].

Очень часто, пытаясь улучшить материальные потребности семьи, предоставляя ребенку светлое будущее, на задний план отодвигаем воспитание детей, не обращая должного внимания на многие проблемы. К сожалению, в таких случаях на детей оказывают влияние не родители, а телевизор, интернет и другие средства массовой информации, которые ни в коем случае не могут заменить родителей. В результате, мы имеем неконтролируемых, агрессивных детей, потому что психика детей дошкольного возраста часто не готова сталкиваться с водоворотом информации интернета, что и является одной из наиболее важных проблем современного мира. С этой точки зрения предстоящая деятельность большая, потому что во время просмотра мультфильмов на глазах у ребенка могут появляться рекламные роли, которые не могут контролироваться в этот момент и мы не можем сказать насколько это может причинить вред.

В последние десятилетия сильнее утверждается интегрирование личности. Наша задача состоит в том, чтобы понять процесс воздействия средств массовой информации их воздействие на формирование личности. Это важно с точки зрения в науки психология значимым является концепция американского психолога Эриксона [6]. Формирование личности он связывал с развитием генетически заданной стадии эпигенетического принципа. В дошкольном возрасте, когда ребенок развивается на него оказывают влияние и родители, и телевидение, что и у ребенка создает образ внешнего мира. А чрезмерный просмотр телевизионных программ вызывает в психике ребенка дискомфорт. В результате, такая ситуация приводит к тому, что индивидуальное мышление заменяет коллективное мышление, у ребенка развивается зависимость. В результате, просмотр телевизора тормозит детей-дошкольников самостоятельно мыслить и развиваться.

По некоторым данным, которые были получены в результате исследований, было выявлено, что у детей дошкольного возраста выражено желание просмотра сцен насилия, что приводит к формированию и выражению агрессивного поведения. Под влиянием западной кинопродукции большинство детей становятся агрессивными, наглыми и грубыми, они не способны воспринимать здоровые человеческие эмоции [1; 4]. Отображение на экране телевизора враждебности делает детей более агрессивными.

Следует отметить, что панель управления компьютером находится в руках у ребенка: он может в любой момент предстать в любом виде, продолжая или не продолжая жить в этом мире. Исследования подтверждают так же, что чрезмерное использование компьютера может вызвать агрессию, которое часто выражается на эмоциональных и поведенческих проблемах у детей с мотивами внутреннего контроля [5]. После просмотра таких телепрограмм ребенку сложно отличить реальный мир от виртуального.

Таким образом, дети дошкольного возраста постепенно учатся насилию и очень спокойно относятся к этому. Помимо психологического воздействия, СМИ оказывает так же негативное влияние на физическое здоровье ребенка. На ребенка влияет излучение, яркие пятна, изменение изображения, которые влияют на зрение, на работу сердца и мозга,

ослабляют внимание, делают агрессивным поведение, нарушают сон и т.д.

Таким образом, можем сказать, что средства массовой информации представляют собой явления, оказывающие социально-психологические влияние. Информационно-психологическое воздействие СМИ возникает в результате межличностного общения в целом. В этом случае в развитие средств массовой информации важно учитывать психологические особенности детей дошкольного возраста, обращать особое внимание на восприятие ребенком психологического аспекта. А также для доставки средств массовой информации нужно сформировать определенные ограничения, законы, развить любовь у детей дошкольного возраста к образованию, культуре, спорту и к ряду других полезных областях.

Список использованных источников

1. Дроздов О.Ю. Массовая коммуникация как фактор агрессивного поведения //Вестник Харьковского университета. Серия «Психология». - № 483 – 2000. – с. 51.
2. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. Питер, 2006.
3. Мокшанцев Р. Психология рекламы. Москва. 2007.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
5. Портал о здоровье и личностном росте. Влияние компьютера на ребенка. - [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://zdorovja.com.ua/content/view/326/187>
6. Эриксон Э. Детство и общество Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.- 592 с.

Лосик Г. В. (Минск, Беларусь)

ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ ИНТЕРНЕТА КАК КЛОН СОЦИУМА
(ОГРАНИЧЕННОСТЬ ИНТЕРНЕТА КАК КАНАЛА ПЕРЕДАЧИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЮ
ОБРАЗНОЙ ИНФОРМАЦИИ)

С позиции теории передачи информации вскрыта ограниченность Интернета как канала передачи информации об объекте от социума к человеку. Этот дефект обнаруживает себя, если на передающем конце объекту присуща вариативность, т.е. некоторые степени свободы его реализации, и если природа вариативности антропологическая. В этом случае вариативность объекта отражает не столько вариативность объективных его характеристик, сколько запечатляет в себе информацию о психологических мотивах субъекта, воспользовавшегося объектом. Вариативность объекта, если она вызвана активностью субъекта в его адрес, кодирует функцию этого объекта для человека и цели действий человека с этим объектом. С позиции кодирования образной информации дано доказательство потери информации о вариативности изучаемого через Интернет материального объекта. Доказывается принципиальная невозможность передачи через Интернет его пользователю в формируемый им образ информации о векторе изменения объекта. Только интерактивное нанесение субъектом собственной рукой перцептивного воздействия на объект и восприятие изменения вида объекта от этого воздействия дает воспринимающему информацию о векторе физически реальных и антропологически целесообразных для него трансформаций объекта. Показано, как ребенок использует специальный алгоритм декодирования данной информации, недоступной Интернету. Он совершает ее декодирование за счет экстерииоризации ранее им интериоризированных пассивно наблюдаемых сцен, за счет экстерииоризации сенсорных образов в моторные действия в реальной сюжетной ролевой игре, когда из интериоризированных знаков самостоятельно, без взрослых восстанавливает в сообщении антропологическую информацию о функции объекта и цели действий человека с ним. Доказывается, что такой уникальный алгоритм восстановления реализуем только, если приемник сообщения по физическому строению схож с передатчиком сообщения и поэтому приемнику правомерно провести эксперимент по выявлению степеней свободы передатчика не с ним, а на самом себе.

Ключевые слова: объект, социум, пользователь Интернета, антропологическая информация, перцептивные действия.

INTERNET USER AS A CLON OF SOCIUM

(Critics of Internet as a Defective Channel for Transferring to the User the Imagists Information)

Losik George

*United Institute of Informatics Problem of National Academy of Sciences of Belarus
(and Belarusian State Pedagogical University), Minsk, Republic of Belarus*

Abstract: From the position of the theory of transfer the information, the Internet defect as a channel for transmitting information about an object from society to a person is concealed. A defect reveals itself if there is a variability of the object in the transmitting end. If the nature of variability is anthropological. In this case, the variability of the object reflects not so much the variability of its objective characteristics, as it captures in itself information about the psychological motives of the subject who used this object. The variability of the object, if it is caused by the activity of the subject in its address, encodes the function of

this object for the person and the *purpose* of the actions of the person with this object. From the position of encoding of figurative information, evidence of the loss of information about the variability of the real object studied via the Internet is given. The principal impossibility of transmission via the Internet to its user in the image of the information about the vector of the object's change is being developed. Only an interactive application by the subject, with his own hand, of a perceptual influence on the object and the perception of a change in the type of the object from this influence gives the perceiver information about the vector of physically real and anthropologically expedient transformations of the object. It shows how the child uses a special algorithm for decoding this information that is not available to the Internet. He performs its decoding by *exteriorization* previously internalized passively observed scenes, due to the exteriorization of sensory images in motor actions in a real story-based role-playing game, when from the interiorization signs, independently, without adults, restores anthropological information about the function of the object and the purpose of the person's actions with it. It is proved that such a unique recovery algorithm is only realized if the receiver of the message is similar to the transmitter of the message, and therefore the receiver is right to conduct an experiment to detect the degrees of freedom of the transmitter not with it, but on itself.

Key words: object, society, Internet user, anthropological information, perceptual actions.

ВВЕДЕНИЕ

С помощью Интернета в настоящее время его пользователь получает и усваивает множество разной информации [11,19]. Все больше пользователей Интернета убеждены, что нет такой информации, которую бы практически не сегодня, так завтра пользователь был бы не в состоянии взять из Интернета, минуя контакт с внешней средой [8,27]. Сформировалось ложное представление, что нет такой информации о внешнем мире, которую бы нельзя было оцифровать и доставить к пользователю через Интернет [10,20]. Опровергнуть такое утверждение уже невозможно эмпирическим путем, ибо наивный пользователь находится под впечатлением, что возможности Интернета лавинообразно увеличиваются количеством информационных услуг [45].

На первый взгляд представляется неправомерным опровергать такое утверждение лишь на основе рассуждений. Тем не менее, такое опровержение правомерно на основе теории кодирования и декодирования информации, теории аналогового и дискретного форм кодирования [29,52]. Строгое доказательство с точки зрения теории передачи сообщений, с позиций кибернетики может быть, по крайней мере, убедительным для технических специалистов. Исходя из такого кибернетического доказательства, далее можно было бы предсказывать, в каких редких случаях для пользователя Интернета будет проявляться ограниченность Интернета в отношении передачи некоторой специфической информации.

Не в пользу такого доказательства выступает известный факт, что в своем когнитивном развитии ребенок подавляющее количество сведений берет извне на веру. Взрослые имеют с ним вербальный канал общения. Когда человек, воспринимающий и говорящий, ограничиваются только речью, то они берут информацию, её истинность на веру. Сведения о географическом, биологическом, молекулярном, космическом строении окружающего мира ученик, доверяя взрослым учителям, учебникам, книгам, Интернету – усваивает и формирует убеждение в их истинности, затем начинает использовать в своей практике [1]. В этом нет ничего плохого, и в данной статье ставится задача проанализировать лишь случай восприятия образных «оцифрованных» сообщений пользователем Интернета. Выводы из

данной работы правомерны только для случая восприятия человеком образов и не обсуждаются нами применительно к восприятию вербальной информации.

В пользу гипотезы выступает традиция школьного образования, которая и сегодня сохраняет лабораторные занятия по биологии, химии, физике в школе, колледже, вузе. Дидактикой доказано, что демонстрационные опыты не переносимы на компьютер. Они помогают усвоению теоретических сведений, усиливают убеждения, что открывая другими людьми закономерность является истинной [4,5]. Казалось бы, мы стучимся в открывшую дверь, т.к. это известные истины. Но мы добиваемся однозначного ответа: являются ли эмпирические знания факультативными или обязательными. Создается иллюзия, что существование устного диалога, книги, Интернета доказывает собой, что эмпирические знания факультативны. Но с этим утверждением следует поспорить. Если последнее утверждение ложно, нужно срочно его разрушить. Следует доказать теоретически, что в природе когнитивных процессов человека есть такая информация, которая априори не переносима человеку через Интернет, через письменный текст, дистанционно. Иначе создается иллюзия, что ребенок усваивает правила поведения, формирует высшие психические функции: волю, логику мышления, стыд и честь, зависть и ревность – только лишь через подражание. Создается иллюзия, что техногенез антропоморфных роботов опасен воссозданием в скором времени в них высших психических функций человека [17,49,13]. Ибо нет теоретического доказательства, чем человек как приемник информации отличается от такого приемника информации как база знаний социума, оцифрованных и помещенных в Интернет.

ЛЕММА ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Сформулируем суть ограниченности Интернета как канала передачи информации об объекте от социума к человеку. Ограниченность обнаруживает себя, если на передающем конце объекту присуща вариативность, т.е. некоторые степени свободы его реализации [30,33] Если же объект, о котором социум через Интернет передает информацию субъекту-пользователю, имеет неизменные параметры, например, вес, цвет, габариты, температуру, форму, то Интернет доставляет эту информацию субъекту без ограничений [9,53,54].. Но если объекту присуща вариативность, то в этом случае возможны два варианта: то ли объект находится рядом с субъектом и доступен для него и субъект может совершить воздействие на него, то ли объект удален от человека и может восприниматься только зрительно [33]. В случае, если объекту присуща вариативность, то эту вариативность может, в частности, вызвать сам субъект своей активностью. Это значит, что природа вариативности может стать антропологической [36]. В этом случае вариативность объекта отражает не столько вариативность объективных его характеристик, как запечатляет в себе информацию о психологических мотивах активности субъекта. Итак, это случай, когда, во-первых, объект по природе имеет степени свободы зрительно заметно видоизменяться, сохраняя одну и ту же функцию для социума. Во-вторых, субъект может проявить активность в адрес объекта и выступать генератором вариативности. В этом случае через эти видоизменения возникает возможность закодировать информацию не об объекте, а о субъекте. А точнее, такая вариативность кодирует *функцию* этого объекта для субъекта и *цели* действий субъекта с этим объектом.

В этом частном случае с точки зрения теории кодирования, чтобы узнать информацию о вариантах видоизменения объекта и закодировать ее, субъекту нужно в адрес него совершать перцептивные воздействия и выявлять его степени свободы [33]. Из Интернета его

пользователь не может узнать эту информацию, а узнает только, какие степени свободы обнаружили у объекта множество людей из социума. В этом случае независимо от субъекта социумом может быть выявлен свой широкий спектр вариаций объекта. Эту сенсорную информацию пользователь, оставаясь пассивным, накапливает в сенсорной устнойречевой и зрительной памяти, берет на веру ее истинность. В то же время у субъекта-пользователя Интернета потенциально может быть свой иной, индивидуальный спектр функций объектов внешнего мира, свой спектр целей их использования для себя. Поэтому из увиденного им социального спектра степеней свободы он потенциально может принять решение усвоить не все. В этом акте принятия решения у человека, у ребенка срабатывает свобода волеизъявления, присущая только человеку как виду. У ребенка есть свобода выбора, довериться ли социуму или провести свой собственный эксперимент с объектами. [39,40]

МЕТОД «ЗАЗУБРИВАНИЯ» КАК АЛЬТЕРНАТИВА МЕТОДУ ФОРМИРОВАНИЯ ШКАЛ

Если субъекты, воспринимающий и говорящий, ограничиваются только речью, то они берут информацию, её истинность на веру [46]. Человек, воспринимающий только устную речь, лишен возможности удостовериться зрением, в каком направлении происходит скачок в состоянии говорящего, если проявить активность в его адрес. В этом случае нет восприятия зрением скачка в состоянии психики говорящего от перцептивного воздействия на него [32].

При обращении ребенка к вариативному объекту в реальности, не через Интернет, он узнает варианты этого объекта, антропологически лично ему нужные [41]. При навязывании же ребенку через Интернет социально принятых вариантов объекта он освобождается от необходимости совершать собственный эксперимент с этим объектом, выявляющий индивидуальные интересы субъекта к вариативности этого объекта, а значит и к самому объекту. Используя канал Интернета, ребенок получает информацию о вариативности объекта от социума в готовом виде. Ему остается потрудиться только их зазубрить. Варианты сообщаются пользователю не иначе как оцифрованные в конечное по числу позиций меню вариантов. Это может быть меню оценок самого объекта, то ли меню действий сним. Но это есть кодирование категориями, то есть дискретное, не аналоговое [34,53]. При обращении ребенка к вариативному объекту в реальности он сам активно наносит воздействия на вариативный объект, на иные объекты аналогичного класса. Поэтому вместо метода «зазубривания» социально навязываемого дискретного меню вариантов объекта или меню категориальных признаков о нем – ребенок применяет иной метод кодирования – метод формирования многомерного признакового пространства шкал возможных аналоговых трансформаций объекта.

АЛГОРИТМ ПОЛУЧЕНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Доказательство существования указанного информационного механизма основывается в данной работе на анализе необычного феномена, выявленного нами в развитии перцептивной сферы ребенка, описанного в работе [31] и рассмотренного в ней. В указанной работе он детально. Изложим его здесь лишь кратко. Суть выявленного феномена состоит в том, что в перцептогенезе человека реализуется алгоритм, который позволяет ребенку получать информацию о социуме не из наблюдения социума, а путем проведения особого эксперимента над самим собой по изучению степеней свободы своего тела. Выясняется, что у человека имеется еще один канал передачи знаний от поколения к поколению. Он реализуется в виде завуалированного механизма, в виде соблюдения строгого алгоритма. При передаче знаний через Интернет этот алгоритм не может быть выполнен a priori. Ибо он

требует для успешной передачи указанного вида информации - физического сходства строения передатчика и приемника информации. Рассмотрим кратко этот алгоритм, который может реализовываться только у человека и только *в частном случае*, когда передатчиком сообщения является не социум, а один отдельный человек, а приемником другой человек. В иных случаях при передаче сообщений этот способ кодирования *apriori* не возможен. В общем случае, если сообщение передается в дискретном коде, приемнику сообщения достаточно знать правило декодирования сообщения: ему как носителю информации об этом правиле не обязательно быть физически тождественным передатчику.

В нашем же необычном случае теоретически в развитии ребенка появляется возможность возникновения еще одного канала получения информации [31,32]. Приемник имеет возможность узнать специфическую информацию (не о самом сообщении), а о вариативности сообщения при его многократной отправке - не от самого передатчика сообщения, а из физического строения своего организма. Эту информацию приемник может узнать сам, без обращения к передатчику сообщения, при всем том, что условия развития ребенка могут, однако, помешать реализации этой возможности. Приемник, тождественный по строению передатчику, этой возможностью может воспользоваться, а может и не воспользоваться.

Здесь важно отметить, что мы рассматриваем такую систему как «человек», которая имеет свободу волеизъявления. Поэтому возможны два варианта волеизъявления: первый, когда ребенок применил, и второй, когда он не применил алгоритм аналогового усвоения образной информации в своем восприятии окружающего мира. В первом случае приемник, т. е. ребенок, набирает статистику об эталоне воспринимаемого сообщения и о зоне его вариативности, но наблюдая не себя, а варианты сообщения-прототипа. Во втором случае приемник получает от прототипа информацию о сообщении, но только о его эталоне. А зоны вариативности сообщения из самого сообщения он отказывается узнавать. Будем считать это первой фазой выявленного способа кодирования и передачи сообщения. На второй фазе приемник выучивается копировать то сообщение, эталон которого он перед этим запомнил и зазубрил. Благодаря тому, что приемник сообщения в нашем случае физически тождественен передатчику, он имеет возможность выучиться копированию и подражанию принятого сообщения.

В итоге при формировании образа вариативного объекта существует первый, сенсорный этап, на котором сначала формируется сенсорный образ статического объекта, социально типичного. Но согласно теории информации, его сменяет следующий этап, который уточняет, какие вариации присущи объекту. Причем, такие, при которых по функции для социума он остается прежним. Варьировать по параметрам объект может как от внешних воздействий, так и от руки воспринимающего его человека. Поэтому, что существенно, на втором, моторном этапе сам воспринимающий, сам ребенок наносит воздействия на объект.

Далее, на третьем этапе алгоритма приемник уже на своём дубле, на самом себе по строгому, выявленному нами правилу (не лишь бы как) синтезирует те вариации эталона, физически возможные у передатчика. Он синтезирует их и добавляет в векторном коде к сенсорному эталону сообщения информацию о его моторной вариативности.

В работе [31] указанное трёхэтапное декодирование иллюстрируется на примере передачи сообщения от взрослого к ребенку в виде устной речи, в виде коммуникативных жестов руки одного человека в адрес другого, позы тела, мимики лица человека. Возникновение на приемном конце антропологической информации после специального ее декодирования

доказывается в этой работе не только фонетическим экспериментом, но и математически с точки зрения теории графов, теории вероятности.

ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА

В пользу доказательства рассматриваемой нами гипотезы известны естественные эксперименты, организованные самой природой. Так, имеется пример двух жизненных случаев срабатывания, то ли не срабатывания описанного выше информационного механизма у человека. Это случаи усвоения зрячим человеком в отличие от слепого информации о сходстве цветовых оттенков. Психологические опыты показали, что у слепого человека формируется такая же, как у зрячего, метрика сходства имеющихся в языке названий цветовых оттенков [6]. Но у слепых эта метрика формируется «зазубриванием» навязанной им метрики зрячих. Канал поступления информации о сходстве голубого и синего, красного и оранжевого, зеленого и бирюзового цветов у слепого существует только словесный. Поэтому он зазубривает метрику сходства. Эти же опыты показали, что, однако, в перцептивном психологическом пространстве слепого человека не формируются аналоговые шкалы, которые, формируются у зрячего. Цветовой стимул имеет аналоговое представление и он вариативен [25]. В то время как название цвета словом является дискретным представлением аналогового стимула. При дискретном кодировании цветов словом одна дискретная категория названия цвета не имеет плавного перехода в соседнюю. Поэтому слепой ребенок, зазубривая названия цветов и их степень несходства, лишается информации о том, в каком направлении в психологическом пространстве расположены соседние цвета относительно друг друга.

Имеется и второй пример. В оптике и картографии известна методика *фотограмметрии* для распознавания человеком по стереофотоснимкам глубины пространства [22,24]. Смотрящий человек рукой перемещает в глубину в своем зрительном трехмерном пространстве крест-визир и находит момент своего зрительного ощущения, когда визир ложится на землю и не висит в воздухе над ней. В этой методике пользователь компьютера получает не просто стереоощущение глубины, а активно перемещает визир рукой и поэтому не компьютер, а корковые отделы зрительного анализатора субъекта совершают измерительную процедуру оценки удаленности визира от поверхности земли.

ВОСПРИЯТИЕ ФОРМЫ

Второй субъективной характеристикой объектов внешнего мира для человека является форма объектов. Понятие формы тела, введенное в психологию, отличается от понятия формы, введенного в математике, где форме придаются метрические параметры [35]. Степень несходства двух форм в математике можно оценить степенью несходства значений этих параметров. Но ребенок оценивает сходство двух форм отнюдь не по тем параметрам, которые вводятся математиками. Это доказал в своих исследованиях Жан Пиаже [41]. Будем отличать это понятие от психологического понятия формы. Во втором случае человек сравнивает две формы по субъективным, а не физическим параметрам. [42]. Именно форма ряда объектов в обиходе человека имеет право варьировать без ущерба для функций воспринимаемого объекта [3]. В психологии это свойство названо константностью восприятия [15,16]. С формой таких объектов позволительны вариации, трансформации в небольших пределах без потери, что существенно, функции этого объекта для человека [2]. Такими объектами являются, например, для восприятия человека туловище четвероногого животного, птицы, рыбы. К таким объектам относится стебель цветка, крона дерева, куста. Варьировать в небольших пределах без ущерба может форма шара, мяча, надувной лодки.

Вместе с тем, с точки зрения теории информации из Интернета человек может узнать только форму вариативного объекта, но не направления ее трансформаций. Воспринимая объект многократно, он сенсорно узнает ее среднестатистическую форму. И узнает эту информацию, оставаясь пассивным. Инициатива предъявления реализаций, то есть вариантов объекта принадлежит телеэкрану, то ли Учителю, то ли Интернету. Учебную выборку для обучения такого нейрокомпьютера формирует Интернет, то есть социум. В реальной же жизни ребенок наносит сам воздействия на туловище кота, попугая, рыбы, на цветок, мяч, пружину и зрительно оценивает степень изменения исходной формы [37]. Такое воздействие называется в психологии перцептивным [21]. По простоте педагогические психологи видят цель в таких действиях лишь в изучении ребенком объекта. Однако Жан Пиаже высказал иную мысль [41], с которой мы согласны. Ребенок, изгибая пружик, изучает возможности своей руки, а не гибкость прутика, как считают многие. Истина, вероятно, здесь находится посередине. В некоторой мере зрение ребенка узнает и степень объективной гибкости прутика, но и, одновременно, зрение ребенка регистрирует степени свободы его собственной руки. Движения руки, изгибающие те или иные участки стебля цветка, его листиков, бутона – невольно сообщают нам спектр элементов внимания ребенка, точек интереса на цветке, на которые ребенок выразил желание обратить внимание. Когнитивное поведение ребенка сообщает информацию о спектре «интересных» и «неинтересных» для него элементов цветка.

Таким образом в восприятии возникают редкие случаи, когда активность субъекта на передающей стороне канала видоизменяет объект и поэтому вектор трансформации объекта становится информативным человеку-приемнику об антропологической природе передатчика. Вот почему видеоролик, предъявляемый в Интернете конкретному ребенку, изображающий когнитивные действия с объектом, но другого человека, лишен информации о спектре интересов именно этого ребенка в адрес данного объекта.

В реальности ребенок видит и взаимодействует с физическим объектом. Своими органами ощущения он переносит в психический образ отдельные физические качества объекта. Реальные объекты как наглядность используются и по-сегодня в школе в учебном процессе на уроках физики. Иногда же реальный объект заменяется его демонстрацией на дисплее. В связи с этим возникает вопрос: происходит ли потеря информации об объекте при замене физического объекта на его цифровую модель в Интернете, при переходе от аналоговой модели формы предмета к цифровой? В чем заключается эта потеря информации? Такая потеря информации весьма завуалирована, но она есть. Форма предмета – это не только метрическое явление, но и психологическое. Реальный объект, в отличие от математического, хранит в своей физической плоти кинематические степени свободы частей объекта, то есть его вариативность. Физика объекта кодирует агрегатное состояние его частей, состояние внешней поверхности предмета, подвергающейся воздействиям извне. Физический объект, будучи непредсказуемо вариативным по форме, позволяет ребенку испытать его вариативность, т.е. смоделировать внешнюю среду, весьма непредсказуемую и трудно математически формализуемую.

Казалось бы, и в цифровую модель формы предмета эти сведения о действиях ребенка, о внешней среде можно перенести. Это реализуемо, но до предела, до тех пор, пока очередь не доходит до *моделирования степеней свободы*, т. е. кинематики, вариативности объекта: гибкости, пластичности разных его частей, их агрегатных состояний, особенно, степеней свободы среды, в которой объект обитает. Этими, как раз, степенями свободы и отличается

каждый индивидуально пользователь Интернета, когда начинает изучать объект через компьютерную сеть. В цифровую модель объекта, алгоритмизированную в Интернете, программист должен, к сожалению, закладывать *изначально* все сочетания степеней свободы реального объекта. Вместе с тем амплитуда и направление степеней свободы объекта и его частей могут быть настолько многообразны, что их число сочетаний друг с другом становится бесконечным и не поддающимся тестированию. Работая с реальным же объектом, ребенок демонстрирует своему напарнику, другому ребенку только для него персонально актуальные степени свободы этого объекта, а не актуальные программисту Интернета или социуму.

Таким образом, мы приходим к выводу, что Интернет не формирует в восприятии пользователя параметрических шкал, а формирует категории оценок. Усваивая для оценок явлений конкретный набор категорий (меню категорий) пользователь усваивает социальный опыт других людей, но не свой. Усваивает не путем формирования оценочных метрических шкал, а через «зазубривание» набора категорий. Это суть не аналоговая форма кодирования внешних явлений, а дискретная форма. Следовательно, категориальные признаки отличий явлений зазубриваются и являются бинарными; они имеют иную природу, нежели формирующиеся аналоговые признаковые шкалы.

РОЛЬ ЗНАКА И ДЕФЕКТНЫЕ ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ

Такое явление как *интериоризация* в психологии обычно интерпретируется как формирование знака в психике человека, то есть инструмента мышления [5,14,43]. Внешнее, материализованное у человека явление типа объекта восприятия или действий с ним, повторяясь многократно, запоминается в сознании человека знаком. Человек, мысливший поначалу реальными движениями с реальными предметами, получает возможность вместо реальных действий в мыслях знаками. С одной стороны, мысленные операции знаками от этого совершаются более быстро, они больше защищены от помех. За знаком закрепляется слово. Возникает возможность в знаке отмежеваться от конкретности и совершать обобщения, типизацию внешних явлений. Но в переходе от реальных явлений к явлениям интериоризации имеется и один существенный недостаток. При замене реальности знаком в этой новой форме кодирования исчезает информация о степени сходства, о степени близости одной реальности к другой, соседней. На основе конкретных реалий возникают обобщенные понятия, но и в них уже не возможна аналоговая оценка степени близости, она возможна, но только в метрике категориальных признаков. Практика обращения человека с каждой из реалий формирует ее *функцию* для данного человека, закрепляет для каждого действия *цель* его свершения. В этом пространстве функций предметов и пространстве целей действий формируются шкалы, аналогово задающие меру близости функций и меру близости целей. Данная информация накапливается в сенсо-моторной системе, но она не передается в систему, содержащую знаки. Интернет как хранилище знаковой информации не содержит информации о близости/удаленности знаков между собой. Вернее, несходство знаков может быть оценено, но не аналогово, а сугубо только категориальными признаками, т.е. бинарными. В категориальных признаках представлена строго социальная оценка реалий. В этом и состоит социализация ребенка. У ребенка не остается выбора как эти категориальные оценки социума только зазубрить. В этом состоит ограниченность Интернета.

Наглядным примером отсутствия информации о близости/удаленности знаков является случай компьютерной экзаменации знаний студентов. Компьютер предлагает вопрос и меню с вариантами ответов. Если студент из меню выбрал правильный ответ, то все хорошо. Но

при неправильном ответе студент так и не понимает, в какую сторону он ошибся, отклонился от правильного ответа, в каком направлении ему корректировать свои ошибочные знания.

ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ ИНТЕРНЕТА КАК КЛОН СОЦИУМА

Как отмечалось, пассивное наблюдение пользователем Интернета видеосцен формирует в его сенсорной системе сенсорные образы социально признанных сцен. Они могут формироваться лишь в сенсорной, а не в моторно-двигательной системе признаков, причем в системе дискретных, категориальных признаков [11]. Будучи социально навязанными, эти сцены отражают опыт других людей. Сами сцены и опыт других очевидцев могут иметь большой авторитет, могут соответствовать истинности. Дело не истинности информации, получаемой через Интернет, а в лишении ребенка аналоговых шкал, которые у него вообще априори не могут появиться, если он смотрит видеоролики и не двигает руку, чтобы деформировать вариативный объект.

Таким образом, после знакомства с информацией из Интернета, теоретически с точки зрения волеизъявления ребенок имеет два пути дальнейшего развития перцептогенеза. Он может остаться социально зависимым и далее как зазубренную эксплуатировать примитивную систему категориальных оценок близости/удаленности, хорошесть/плохости, порядочности/скверности тех видеосцен, которые социальный опыт ему предоставил через Интернет. Такой ребенок, подросток является клоном социума, но не более. Внешне, повторяя социальные стереотипы, он хорошо создает иллюзию полноценной, воспитанной личности, законопослушного гражданина [51]. Но, с точки зрения теории информации, в его психике аналоговые оценочные шкалы появиться в этом случае априори не могут. Вместе с тем, у пользователя Интернета имеется возможность второго пути – переход после Интернета к экстерииоризации ранее интериоризованных знаковых сцен. Блестящей иллюстрацией этой операции у детей являются сюжетно-ролевые игры. Подробное описание тех информационных процессов, которые начинаются при этом, дано в работе [52]. Отметим лишь главное: переход от знака обратно к реалиям обеспечивает с точки зрения теории информации два процесса. Во-первых, благодаря экстерииоризации, из социально увиденных субъектом сцен вычлняются только реально возможные [7]. Нафантазированное киносценаристами и показанное с дисплея компьютера или телевизора множество комиксов, динозавров, фантастических событий признается после экстерииоризации не действительными. Экстерииоризация становится своеобразным экспериментом по проверке истинности сенсорно накопленной информации. Действия по экстерииоризации следует не причислять к практическим, инструментальным действиям. Их совершает ребенок в детстве, они совершаются только лишь с когнитивной целью, не практической. В работе [31] описываются те четыре строгих условия, с соблюдением которых эти действия обязаны, с т.з. теории информации, совершаться. Итак, первый процесс, делающий информационно полезной для ребенка экстерииоризацию, состоит в отсеке нереального. Условно, этот процесс можно связать с рефлексом совершать подражание увиденному. В детской игре делается проверка, возможно ли реально повторить, скопировать те действия в реалии, которые дети о социуме имеют возможность наблюдать. Если некоторые действия социума воспроизвести детям невозможно, они не запоминаются.

Однако экстерииоризация у детей знаками закодированных ментальных сюжетных сцен реализует еще один, второй важный информационный процесс. Научившись подражать социально увиденным явлениям, дети теоретически в игре могут пойти дальше и проявить творчество в «расшатывании» сюжетной игры, провести пробные эксперименты по

вариации степеней свободы игры. Именно данный процесс отступления от эталонной модели социально увиденного в Интернете и становится возможным, если эти модели помещены не в систему категориальных признаков, а для них сформированы аналоговые шкалы.

Иллюстрацией такого процесса творчества у ребенка является процесс словотворчества, процесс сказкотворчества, стихотворчества. В работе [38] данный процесс творчества проанализирован с точки зрения теории информации. Доказано, что в ходе этого процесса реализуется уникальный случай возникновения у ребенка информации о социуме «из ничего», т.е. не от социума. Такое возможно за счет антропологического сходства телесного строения ребенка со взрослым. Поэтому такое а priori не возможно в случае робота [49].

ОБСУЖДЕНИЕ

Таким образом, проведенный анализ показал, что подражание Интернету оставляет его пользователя на уровне зазубривания социальных категорий, а подражание взрослым в ролевой натуральной игре поднимает ребенка на уровень более сложного антропогенного перцептогенеза. Подражанию Интернету способствует сегодня бурное появление новых социальных сетей: facebook, «одноклассники», «В Контакте». А сюжетно-ролевые дворовые игры у детей, как отмечает ряд психологических статей [44,26,50,12], сократились почти до нуля. Они заменились виртуальными играми. Работа [31] раскрывает информационный механизм, заложенный у человека, по которому ребенок ранее проходил социализацию не через Интернет. Согласно Л.С.Выготскому, ребенок уже социален по своей человеческой природе, и копировать социальные нормы не расположен. Мы назвали этот механизм «выдвижение встречных гипотез»[52]. В сюжетно-ролевых играх дети сами генерируют варианты поведения взрослых и как гипотезы представляют эти варианты на суд социуму. Именно таков механизм социализации ребенка. И чтобы такие «гипотезы» генерировать, мы приходим к выводу, обязательно после интериоризации у ребенка должна быть экстериоризация его мира знаков.

У человека существует еще до конца не изученная область его психики в виде высших психических функций [13,5,23,48]. К ним относятся явления эмпатии, альтруизма, совести, чести, гордости, депрессии, стыда, симпатии, флирта, ревности. Существуют разные теории относительно того, как формируются эти функции у ребенка, подростка, взрослого. Можно ли чисто через Интернет сформировать эти чувства? В виде гипотезы мы можем высказать предположение, что эти высокие чувства как раз формируются не через подражание, как принято считать, а через «выдвижение детьми встречных гипотез». Т.е. в ребенке как в представителе именно человеческого рода заложены интенции к высшим психическим функциям. И ребенок, играя в ролевые игры, копируя механически поведение взрослых, сам закладывает в их поступки высокие смыслы, сам пробует видеть свою игру через призму высокочеловеческих чувств. Таким образом ребенок, детские игры возрождают в социуме высшие психические функции даже когда в нем они временно уменьшаются в реализации. Поэтому ребенок может быть не только эгоистом, но и оказываться социально более воспитанным и благородным существом, носителем высших психических функций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Ограниченность Интернета как канала передачи информации пользователю об объекте обнаруживает себя, если на передающем конце объекту присуща вариативность, т.е. некоторые степени свободы его реализации, и если природа вариативности антропологическая. Вариативность объекта в этом случае отражает не столько вариативность

объективных его характеристик, сколько запечатляет в себе информацию о психологических мотивах субъекта. Вариативность объекта, если она вызвана активностью субъекта в его адрес, кодирует *функцию* этого объекта для человека и *цели* действий человека с этим объектом. Поэтому с точки зрения кодирования образной информации происходит потеря сугубо антропологической информации о вариативности изучаемого через Интернет материального объекта, которая не теряется и успешно декодируется человеком, если он сам в реальности наносит перцептивные воздействия на объект. Передать через Интернет пользователю в формируемый им образ информацию о *функции* для него этого объекта и *цели* действий с этим объектом а priori невозможно. Только интерактивное нанесение субъектом собственной рукой перцептивного воздействия на объект и восприятие изменения вида объекта от этого воздействия дает воспринимающему информацию о векторе физически реальных и антропологически целесообразных для субъекта трансформаций объекта.

2. Ограниченность Интернета как канала передачи информации состоит в следующем. Пользователь Интернета узнает из него лишь то, какие степени свободы у объекта обнаружили множество людей из социума. Эту сенсорную информацию пользователь, оставаясь пассивным, накапливает в сенсорной памяти, берет на веру ее истинность. Однако социумом выявляет широкий спектр вариаций объекта без учета вариаций, целесообразных персонально для данного пользователя. В то же время у субъекта-пользователя Интернета потенциально может быть свой иной, индивидуальный спектр *функций* объектов внешнего мира, свой спектр *целей* их использования для себя. Поэтому из увиденного им социального спектра степеней свободы он потенциально может принять решение усвоить не все. В этом акте принятия решения у подростка срабатывает свобода волеизъявления, присущая только человеку как виду. У пользователя есть свобода выбора: довериться ли социуму или провести свой собственный эксперимент с объектами. У человека не выявлено инстинкта минуя волеизъявление автоматически выбрать в антропогенезе «человеческий» путь из двух возможных. Поэтому социализация детей через Интернет становится все более действенной.

3. В первом случае, при отказе от собственного эксперимента пользователь Интернета становится *клон* социума, но не более; он зазубривает социально предлагаемые ему категории вариантов объекта. Без интерактивного эксперимента с реальными объектами формирование аналоговых шкал в психике пользователя не возможно. Вместе с тем при таком клоновом развитии возникает иллюзия полноценности личности, интегрированной в социум. Внешне, повторяя социальные стереотипы, пользователь Интернета создает иллюзию полноценной, воспитанной личности, законопослушного гражданина. Эта модель близка к модели формирования прихожанина в церковь. При навязывании пользователю через Интернет социально принятых вариантов изменения объекта он освобождается от необходимости совершать собственный эксперимент с этим объектом, выявляющий индивидуальные интересы субъекта к вариативности этого объекта, а значит и к самому объекту.

4. Во втором случае у подростка имеется возможность перехода после Интернета к экстерииоризации ранее интерииоризованных знаковых сцен с воспринятыми объектами. Переход от знака обратно к реалиям обеспечивает с точки зрения теории информации четыре процесса. *Во-первых*, благодаря экстерииоризации, из социально увиденных субъектом сцен вычлняются только реально возможные. Экстерииоризация выступает экспериментом по проверке истинности сенсорно накопленной информации. *Во-вторых*, при обращении

ребенка к вариативному объекту и его степеням свободы не через Интернет, а в реальности, он узнает варианты этого объекта, антропологически лично ему нужные, которые социум мог и не выявить в объекте. *Третий* важный информационный процесс состоит в том, что научившись подражать социально увиденным явлениям, дети в игре с объектами проявляют творчество в «распатывании» сюжетной игры, проводят пробные эксперименты по вариации степеней свободы игры и ее объектов. Данный процесс отступления от эталонной модели социально увиденного в Интернете становится возможным за счет экстерииоризации, когда сенсорные модели переносятся из первоначально созданной системы категориальных признаков в еще одну систему признаков - аналоговых шкал. *В-четвертых*, ребенок использует факт физического сходства строения тела у всех людей. Он совершает в реальности эксперименты со своим телом и вариативность объектов и своего тела генерирует сам. Затем направляет в социум сгенерированные варианты в виде встречных гипотез, что они и социуму присущи как телесно сходному другому субъекту. А социум соглашается, то ли не соглашается с этими гипотезами. Этот механизм можно назвать «выдвижением встречных гипотез» [31]. Чтобы такие гипотезы генерировать, мы приходим к выводу, у ребенка обязательно после интерииоризации должна быть экстерииоризация сформированных им знаков. Эта схема совпадает со схемой Л.С. Выгодского, который считал, что не ребенок адаптируется к социуму, а он его создает. Согласно Л.С. Выготскому [13,14], ребенок уже социален по своей человеческой природе, и копировать социальные нормы не расположен. Л.С. Выгодский считал, что не ребенок адаптируется к социуму, а он его создает. Такое, на первый взгляд, странное суждение на самом деле действительно. Да, человек строит эталоны-образы других окружающих его людей - по информации, наблюдая их наяву. Но степени свободы, вариативность этих эталонов он сначала генерирует сам. Более правильна схема: человек исходя из своей антропологии сначала в социум адресует встречные гипотезы о других людях. Социум то соглашается, то не соглашается с предложенными гипотезами. Вот почему нужна экстерииоризация и практика для интерииоризованных мыслей субъекта.

5. Интернет не формирует в восприятии пользователя параметрических аналоговых шкал, а формирует дискретные категории оценок. Варианты явления сообщаются из Интернета пользователю не иначе как оцифрованные в конечное число позиций меню вариантов. Это соответствует дискретному принципу кодирования сообщения, а не аналоговому кодированию. В отличие от этого кодирования, при обращении ребенка к вариативному объекту в реальности он сам активно наносит воздействия на вариативный объект. Поэтому вместо метода «зазубривания» социально навязываемого конечного меню вариантов объекта и меню категориальных признаков - ребенок применяет иной метод кодирования – метод формирования многомерного признакового пространства шкал возможных аналоговых трансформаций объекта. Усваивая для оценок явлений конкретный набор категорий (меню категорий) пользователь Интернета усваивает социальный опыт других людей, но не свой. Категориальные признаки отличий явлений зазубриваются и являются бинарными; они имеют иную природу, нежели формирующиеся аналоговые признаковые шкалы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аллахвердов, В.М. Сознание в логике познания / В.М. Аллахвердов Материалы пятой Международной конференции по когнитивной науке. 18-24 июня 2012, Калининград. С.216.
- 2 Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. – 210 с.
- 3 Бауэр, И. Почему я чувствую, что чувствуешь ты: Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов./ И. Бауэр. СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 112 с.

- 4 Беспалов, Б.П. Понятия «предмет» и «средство» в субъектно-деятельностной психологии труда. В сб.: Ежегодник Российского психологического общества. М., 2005. Том 2. С.82-89.
- 5 Брушлинский А.В. Культурно-историческая теория мышления, 2-е изд., доп. Либроком, М., 2010. 265 с.
- 6 Вартанов, А.В. Цветовое семантическое пространство, сформировавшееся в условиях отсутствия зрительного опыта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1997. - №3. - С.65-69.
- 7 Вартанов, А.В. Механизмы семантики: человек – нейрон – модель / А.В. Вартанов. – Нейрокомпьютеры: разработка, применение, 2012. № 1-2. С. 36-52.
- 8 Величковский Б.М. Конвергенция сознания и технологический прогресс. / В мире науки. 2013, №4. С.110-111
- 9 Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – 2-е изд. М., – Советское радио. – 1968. – 328 с.
- 10 Войскунский, А.Е. Психология и Интернет. М., Акрополь. 2010. 439 с.
- 11 Войскунский А.Е. Интернет как новая информационно-коммуникационная среда // Материалы научной конференции «Психология перед вызовом будущего», 2006 г. М.: МГУ, 2006. С. 6-8.
- 12 Войскунский, А.Е. Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: направления исследования / Войскунский, А.Е., Митина О.В., Аветисова А.А. // Новое в психологии / Отв. ред. Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский. М., 2013.
- 13 Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М., 1931. 242 с.
- 14 Выготский Л.С. Психология развития человека М., Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с
- 15 Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., - 1988. 310 с. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского / Национальный психологический журнал. М., №7-2012. С.61-68
- 16 Гибсон Дж, Перцептивное научение – дифференциация или обогащение? / Гибсон Дж, Гибсон Э. // Хрестоматия по ощущению и восприятию. М., МГУ, 1975. С.181 – 197.
- 17 Глушков В.М. Гносеологическая природа информационного моделирования. - Вопросы философии. 1963, №10. С.56-65. Кравцова Е. Е. Игра в жизни детей и взрослых: культурно-исторический подход / Международной научной конференции «Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире»
- 18 Гончаров О.А. Топологический и метрический принципы обработки пространственной информации: перцептивные и возрастные закономерности / О.А. Гончаров, Н.Е. Емельянова, Ю.Н. Тяповкин // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, №1. - С. 87-96.
- 19 Емелин В.А., Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / Емелин В.А., Тхостов А.Ш. // Философия и культура 2013. С. 74-84.
- 20 Емелин В.А., Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. М., 2012, №1. С.81-87.
- 21 Запорожец А.В. Восприятие и действие. М., Просвещение. 1967.
- 22 Зинченко, В.П. Формирование зрительного образа / В.П. Зинченко, Н.О. Вергилес. – М.: МГУ, 1969. – 287 с.
- 23 Зинченко В.П. Ответ психолога физиологам: работа по психологии Г. Шпета. Вопросы психологии. 2009. №3. С.72-81.
- 24 Зинченко, В.П. Образ и деятельность / В.П. Зинченко. – М.: МГУ, 1997. – 608 с.
- 25 Измайлов Ч.А. Психофизиология цветового зрения / Ч.А. Измайлов, Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов – М: МГУ, 1989. – 194 с. Лосик Г.В. Перцептивные действия человека: кибернетический аспект / Монография, ОИПИ. Минск, 2008, 147 с.
- 26 Ильинова К. В., Логвинова О. Ю., Мещерякова С. В., Кулько И. Ю. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка // Молодой ученый. — 2014. — №17. — С. 487-489.
- 27 Колин К.К. Критика некоторых методологических подходов в информатике и информационное образование / Колин К.К., Трошин Е.В. // Открытое образование. 2005, №2. С. 81–89.
- 28 Лебедев, А.Н. Нейронный код / А.Н. Лебедев. – Психология. – 2004. – Т. 1. – № 3. – С. 18–36.
- 29 Леонтьев А.Н., Кринчик Е.П. О применении теории информации в конкретно-психологических исследованиях / Леонтьев А.Н., Кринчик Е.П. // Вопросы психологии 1961, № 5, с. 25-46.
- 30 Лосик Г.В. Кодирование информации в мозге / Монография, Издательство LapLambertAcademicPublishing, 2015, 135 с.

- 31 Лосик Г.В. Сенсомоторные механизмы константного восприятия речи / Г.В. Лосик // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 1. – С. 84–90.
- 32 Лосик, Г.В. Перцептивные действия в восприятии речи / Г.В. Лосик. – Минск: Ин-т техн. кибернетики НАН Беларуси, 2000. – 168 с.
- 33 Лосик Г.В. Перцептивные действия человека: кибернетический аспект / Монография, ОИПИ. Минск, 2008, 147 с.
- 34 Лосик, Г.В., Два принципа кодирования информации в мозге: психофизиологические основания / Материалы международной конференции «РИНТИ-2013», Минск, ОИПИ НАН Беларуси. – 2013. С.127-133.
- 35 Лосик Г.В., Аналоговое кодирование формы предмета в мозге человека / Материалы XIII Международной конференции «Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации РИНТИ-2014», ОИПИ НАН Беларуси. – 2014. С. 157-162.
- 36 Лосик, Г.В. Лемма об антропологической природе информационных технологий. / Наука и инновации №10, 2013, С.61-65.
- 37 Лосик Г.В. Закономерности перцептивных действий и методика Марии Монтессори / Г.В. Лосик Сборник статей Экспериментальная психология. Под ред Барабанщикова М., 2010. С.172-176.
- 38 Лосик, Г.В. Роль итераций лепетной речи в развитии слуха ребенка / Г.В. Лосик // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 5–8.
- 39 Монтессори М. Дети - другие / Пер. с нем./ Вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е.Сумнительный. - М.: Карпуз, 2004. - 336 с.
- 40 Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. — СПб.: Благотворительный фонд «Волонтеръ», 2009. — 320 с.
- 41 Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 8–12.
- 42 Соколов Е.Н. Многомерное шкалирование знаковых конфигураций / Е.Н. Соколов, Ч.А. Измайлов, В.Л. Завгородняя // Вопросы психологии. - 1985. - №1. - С.133-139.
- 43 Соколов Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания. М., МГУ, 2010. 254 с.
- 44 Сыроватская Н.И. Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 2. – С. 62-63;
- 45 Тхостов А.Ш. Национальный психологический журнал. №1(7), 2012. С. 81-87.
- 46 Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М, Изд «Институт психологии РАН», 2011, 523 с.
- 47 Фридланд, А.Я. О сущности информации: два подхода / А. Я. Фридланд. – Информационные технологии. – 2008. – № 5. – С. 75-84.
- 48 Хаузер М. Мораль и разум. М.: Дрофа, 2008. 639 с.
- 49 Черниговская, Т.В. Проблема преодоления неоднозначности: нужны ли язык и тело роботу / Материалы Третьей Всероссийской конференции “Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях”, Нижний Новгород, 2013. С.198-200.
- 50 Чернявская В. С., Ахмадуллина О. В. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – С. 11–15.
- 51 Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики // В.Б. Швырков. Избранные труды. М., 2006.
- 52 Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике: Пер. с англ. / К. Шеннон – М.: Иностранная литература, 1963. – 830 с.
- 53 Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике: Пер. с англ. / К. Шеннон – М.: Иностранная литература, 1963. – 830 с.
- 54 Losik G. Brain coding of information on the object shape by its physical model / Losik G., Brazevich H. // Proceeding of International conference “PRIP-2014”, Minsk, UIIP, may 2014, P. 212-217.

Лычагина С.В. (Санкт-Петербург, Россия)
МОТИВАЦИЯ ВЛАСТИ И ЛИДЕРСТВА В ПЕРВИЧНОМ
ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: в статье дан сравнительный анализ лидерского потенциала и его динамики в период обучения курсантов 1 и 5 курсов вуза национальной гвардии Российской Федерации. Отмечено такие характеристики лидеров и типы социальных ролей в межличностных отношениях, которые могут рассматриваться в качестве профессионально-важных качеств будущего офицера. Сформулирован ряд проблем, актуальных для воспитания будущего офицера-психолога.

Ключевые слова: лидерство, руководство, первичный воинский коллектив, мотивация власти.

SUMMARY: the article presents a comparative analysis of leadership capacity and its dynamics in the period of training of cadets of 1 and 5 years University education national guard of the Russian Federation. Marked by such characteristics of leaders and types of social roles in interpersonal relationships, which can be considered as professionally important qualities of the future officer. Formulated a number of issues relevant to the upbringing of a future officer, a psychologist.

Key words: leadership, management, initial military team, motivation of the authorities.

В период реформирования войск национальной гвардии Российской Федерации необходимо выдвигание новых продуктивных идей относительно понимания мотивации власти и лидерства, которые бы стимулировали поиск конструктивных практических решений в области управления первичным воинским коллективом. Нуждается в дальнейшей разработке проблематика влияния психологических факторов на механизм формирования, развития и динамики такого феномена, как мотивация лидерства в первичном воинском коллективе.

Знание мотивации власти и лидерства помогает понять поведение лидера: является ли данный пост ступенькой в его карьере или его действительно интересует дело, будет ли, назначенный на руководящую должность, военнослужащий активно действовать или станет равнодушно исполнять обязанности [1;2;4]. Мотивация поведения позволяет, кроме того, предположить, что именно лидер намерен делать в будущем.

Рассматривая природу лидерства, можно заметить также, что его происхождение детерминировано двумя видами потребностей - объективными, исходящими из сущности данной общественно-экономической формации (объективно имеющимися производством и разделением труда), и субъективными (потребность людей в организации, самоуправлении), которые заставляют человека изыскивать более эффективные способы организации своей деятельности для их удовлетворения.

Складывающиеся отношения в первичном воинском коллективе в большей степени зависят от личностных качеств военнослужащего и ранее сформированных стереотипов поведения в подразделении, сложившихся групповых и коллективных норм, морально-психологического климата, ценностей, мнений, традиций. Исходя из совокупности социально-психологических явлений, имеющих место в воинских коллективах,

осуществляется процесс выдвижения одних военнослужащих на роль лидеров, других - на роль ведомых [3]. Слаженные действия воинских коллективов, процессы и явления, протекающие в них, требуют сегодня более глубокого и всестороннего анализа.

В ходе эмпирического исследования были выявлены мотивы власти и лидерства, а также уровень выраженности лидерских способностей у курсантов 5-го курса факультета морально-психологического обеспечения военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Таблица № 1

Выраженность мотива власти

показатель	значения		
	M	m	S
Мотив власти	23,20	2,03	3,54
Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение			

Согласно данным таблицы № 1 в подразделении исследуемых курсантов диагностируется средний ($M = 23,20$) уровень мотива власти. Это свидетельствует об умеренном, в целом по группе, стремлении обладать влиянием, воздействовать на окружающих.

Таблица № 2

Мотивация лидерства

Мотивы	значения		
	M	m	S
Потребность во власти	8,20	1,03	2,54
Верность делу	6,30	0,93	2,12
Чувство ответственности	4,31	0,80	1,91
Потребность в получении статуса и признания	7,58	0,90	2,11
Необходимость компенсировать личные проблемы	5,74	0,95	2,27
Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение			

В таблице № 2 представлены среднегрупповые показатели основных мотивов лидерства в группе курсантов 5-го курса, которые диагностировались при помощи анкетного опроса.

Для более наглядного представления результатов была построена гистограмма (рисунок № 1). На первом месте среди мотивов лидерства у будущих офицеров войск национальной гвардии оказалась потребность во власти, следом за ней – потребность в получении статуса и признания. Выделенные мотивы закономерно оправдывают

лидерство в воинском коллективе, где преобладает жесткая должностная иерархия.

На последнем месте среди мотивов лидерства оказалось чувство ответственности. Кроме того, значение этого показателя свидетельствует о низком уровне выраженности этого мотива. К сожалению, стоит отметить, что в данном подразделении в стремлении к власти и лидерству далеко не всегда респонденты ориентируются на тот уровень ответственности, который предполагает выполнение руководящих полномочий.

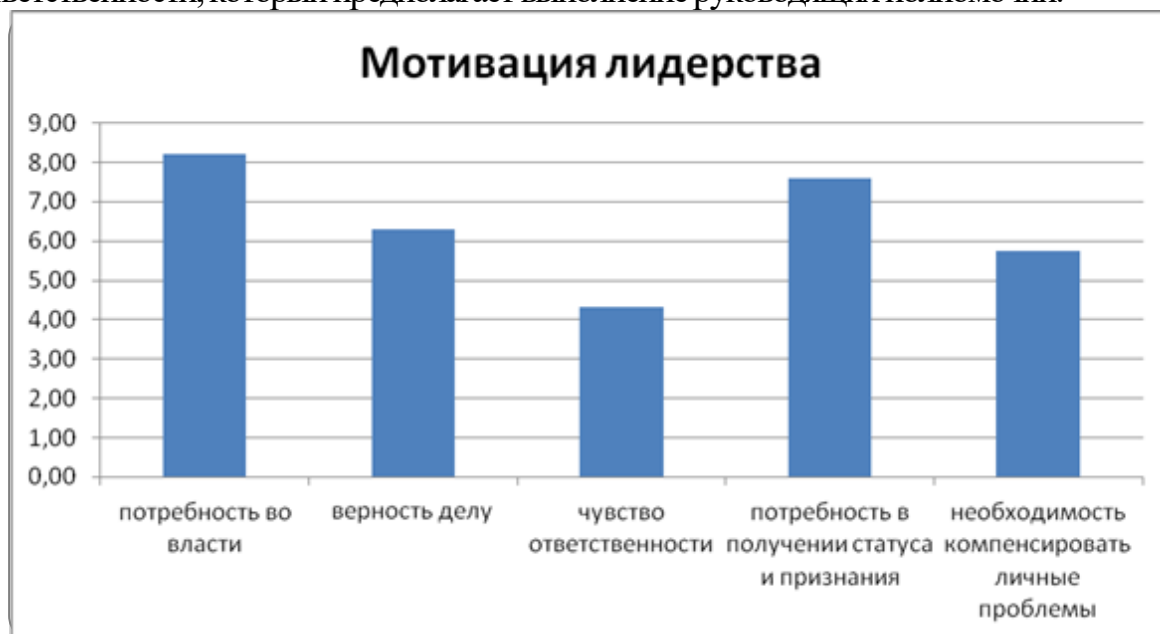


Рис. 1. – Мотивы лидерства в первичном воинском коллективе

Для конкретизации полученных результатов при помощи методики «Лидер» был продиагностирован лидерский потенциал у курсантов. Средне групповой показатель представлен в таблице № 3, что свидетельствует о средней, с тенденцией к высокому уровню, выраженности лидерских способностей.

Таблица № 3

Лидерский потенциал (методика «Лидер»)

показатель	значения		
	M	m	S
Лидерские способности	35,80	1,82	2,54
Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение			

Полученные результаты, в целом, согласуются с данными предыдущих методик. Курсантов с чрезмерно сильно выраженными лидерскими способностями, склонных к диктату, в подразделение не оказалось. Чуть больше одной трети имеют сильно выраженный лидерский потенциал. При наличии высокого мотива власти и адекватных мотивов лидерства такой уровень лидерских способностей позволит им успешно выполнять руководящие функции, быть для своих подчиненных не только руководителем, но и лидером, способным повести за собой при выполнении сложных

учебно-боевых задач. 7 человек, что составляет 33,3%, имеют средний уровень выраженности лидерских способностей и 6 человек, чуть меньше одной трети курсантов подразделения, имеют низкий уровень выраженности лидерских способностей. Как показал анализ персональных результатов, среди последних оказались те, кто имеет низкий уровень мотива власти. Среди мотивов лидерства у них первые места занимают верность делу и чувство ответственности. Таким образом, можно отметить, что, вероятно, для этих курсантов более комфортной позицией в группе оказывается позиция ведомого, а не лидера.

Для подтверждения результатов, представленных выше, в подразделении курсантов 5-го курса было проведено социометрическое исследование, согласно которому, в подразделении выделилось четыре явных лидера, обозначенные под номерами №№ 3, 12, 13 и 15. При этом, №№ 3, 13 и 15 имеют взаимные положительные выборы, что позволяет рассматривать данную структуру как лидерскую микрогруппу в подразделении. № 12, также имеющий высокий социометрический статус, не связан с предыдущей группой взаимными выборами и имеет только один положительный взаимный выбор с № 8, оказавшимся в круге отвергаемых.

В дальнейшем были проанализированы персональные результаты лидеров данного подразделения.

Принципиально отличающийся профиль имеет курсант № 12. Для него на первом месте стоит мотив «чувство ответственности», затем – «верность делу». Вероятно, именно поэтому, при относительно средних лидерских способностях он пользуется авторитетом у сослуживцев. Согласно персональным данным именно у него лидерский потенциал самый низкий в группе лидеров (28 баллов), что относится к среднему уровню выраженности лидерских способностей.

Проведенный анализ позволяет отметить, что далеко не всегда доминирование мотивов власти и лидерства обеспечивает авторитет курсанта в воинском коллективе. Важное значение имеет структура и содержание мотивов лидерства, а также другие социально-психологические феномены.

Для ответа на вопрос, каким образом можно управлять и формировать мотивы власти и лидерства был проведен корреляционный анализ полученных результатов. Данные представлены в виде плеяды на рисунке № 2.

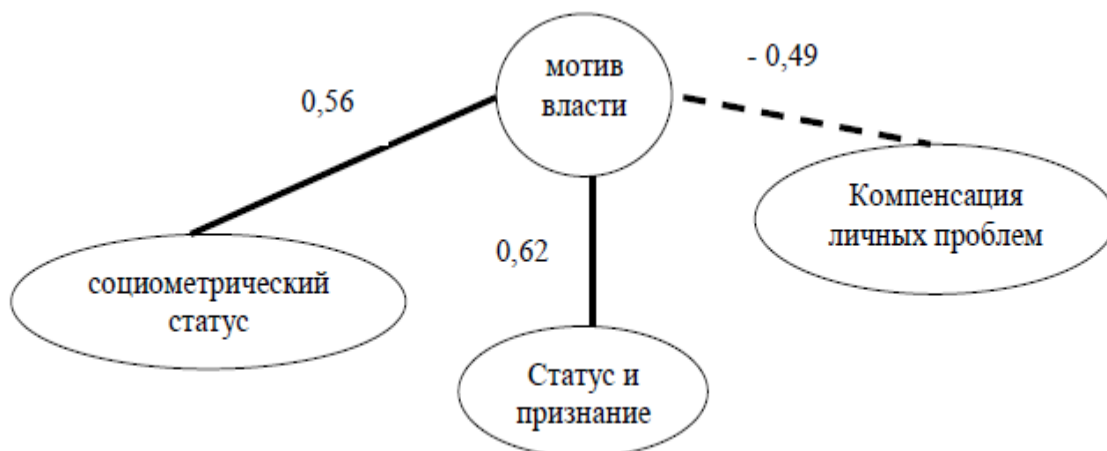


Рисунок 2. – Взаимосвязь мотива власти, социометрического статуса и мотивов лидерства в первичном воинском коллективе.

Примечание: $r\text{-кр} = 0,492$ при $p < 0,01$.

С вероятностью 99% мотив власти положительно связан с социометрическим статусом ($r = 0,56$) и потребностью в получении статуса и признания ($r = 0,62$). Кроме того, мотив власти имеет одну отрицательную связь с мотивом «лидерство как необходимость компенсировать личные проблемы» ($r = 0,56$).

В целом, полученные результаты подтверждают данные сравнительного анализа: у курсантов, имеющих высокий социометрический статус в подразделении, как правило, мотив власти выражен на среднем или высоком уровне. Потребность в получении статуса и признания занимает второе ранговое место по среднегрупповым показателям. Компенсаторный же мотив в иерархии мотивов лидерства в обследованном воинском коллективе занимает предпоследнее ранговое место.

Таким образом, можно предположить, что высокий социометрический статус, авторитет и признание лидерских качеств сослуживцами может актуализировать мотив власти. Напротив, доминирование компенсаторного мотива – «лидерство как необходимость компенсировать личные проблемы» будет способствовать снижению мотива власти и, вероятно, снижать статус военнослужащего в подразделении.

Для определения возможной динамики мотивации власти и лидерства был проведен сравнительный анализ мотивационных характеристик курсантов 5-го и 1-го курсов. Анализировались как среднегрупповые, так и уровневые показатели. Полученные результаты представлены в таблицах и отражены на гистограммах.

Таблица № 4

Сравнительный анализ выраженности мотива власти

показатель	Курсанты 5 курса (n = 21)		Курсанты 1 курса (n = 23)		t-Stud
	M±m	S	M±m	S	
Мотив власти	23,20 ± 2,03	3,54	16,73 ± 2,52	2,83	3,38
Примечание: M - среднее значение, m - ошибка средней арифметической, S - стандартное отклонение, t-Stud – t-критерий Стьюдента. Различия достоверны при $p < 0,01$ $t\text{-кр} = 2,704$.					

Сравнительный анализ выраженности мотива власти (таблица 4, рисунок 3) показал, что стремление к власти у курсантов выпускного курса ($M = 23, 20$) значительно выше, чем у первокурсников ($M = 16,73$).

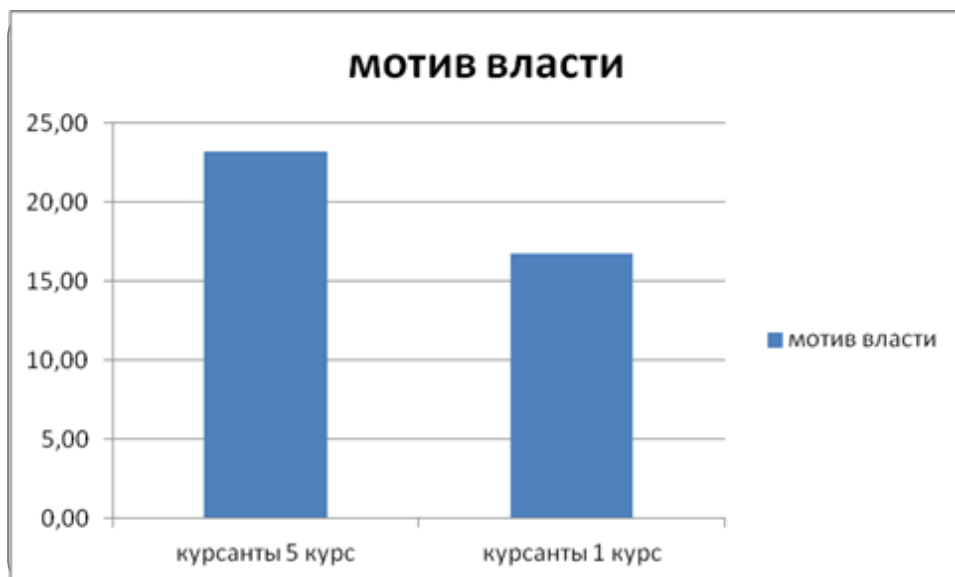


Рис. 3. – Сравнительный анализ выраженности мотива власти в воинских коллективах

При этом среднегрупповые показатели курсантов 1-го курса имеют тенденцию к низкому уровню. Это подтверждается анализом уровневых характеристик (рисунок 4).

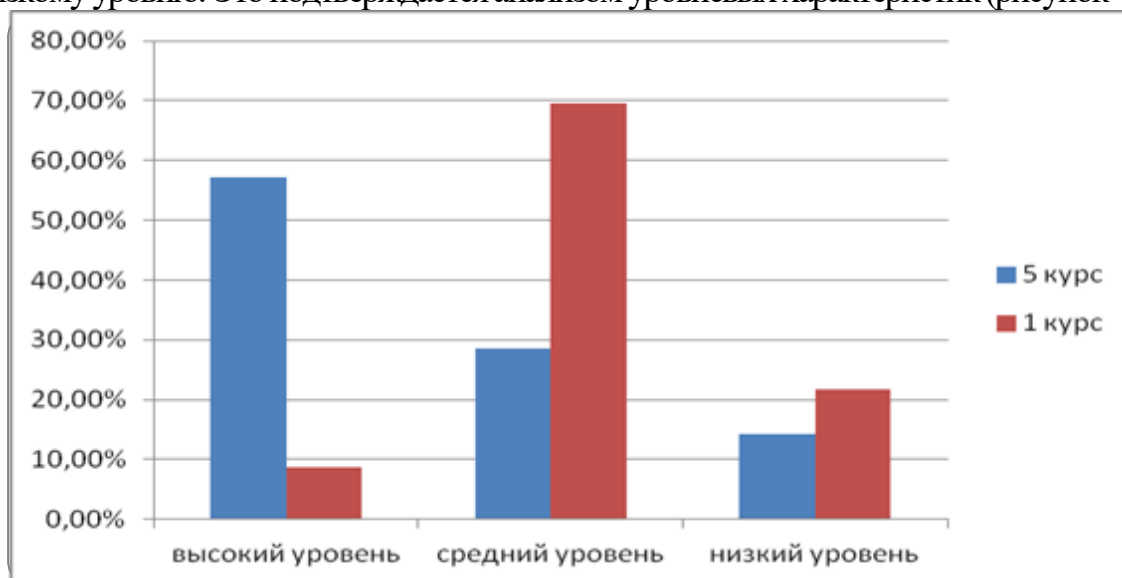


Рис. 4. – Сравнительный анализ уровня мотива власти в воинских коллективах

Во взводе курсантов 5-го курса чуть больше половины (12 человек) имеют высокий уровень мотива власти, тогда как во взводе первокурсников высокий уровень диагностирован только у двоих (8,7%). Большинство первокурсников (имеют 69,6%, 16 человек) имеют средний уровень мотива власти. Такие результаты, вероятно, можно объяснить адаптацией первокурсников к учебному процессу в военном вузе и ориентацией на цели и задачи учебного процесса, а не на межличностное взаимодействие.

Сравнительный анализ мотивации лидерства позволил выявить значимые различия по четырем группам мотивов: потребность во власти, чувство ответственности, потребность в получении статуса и признания, лидерство как необходимость компенсировать личные проблемы.

Значения мотива «верность делу» и у выпускников, и у первокурсников лежат в среднем диапазоне (соответственно, $M = 6,30$ и $M = 5,97$) и не имеют значимых различий, что может свидетельствовать об осознанном выборе профессии военного и профиля обучения в военном вузе (таблица 5).

Таблица № 5

Сравнительный анализ мотивов лидерства

№ п/п	Мотивы лидерства	Курсанты 5 курса (n = 21)		Курсанты 1 курса (n = 23)		t-Stud
		M±m	S	M±m	S	
1.	Потребность во власти	8,20 ± 1,03	2,54	6,93 ± 0,52	2,83	2,32
2.	Верность делу	6,30 ± 0,93	2,12	5,97 ± 0,40	2,17	1,38
3.	Чувство ответственности	4,31 ± 0,80	1,91	2,73 ± 0,37	2,05	5,80
4.	Потребность в получении статуса и признания	7,58 ± 0,90	2,11	5,57 ± 0,48	2,64	4,38
5.	Необходимость компенсировать личные проблемы	5,74 ± 0,95	2,27	6,92 ± 0,48	2,62	-2,56

Примечание: M - среднее значение, m - ошибка средней арифметической, S - стандартное отклонение, t-Stud – t-критерий Стьюдента. Различия достоверны при $p < 0,05$ t-кр = 2,021; $p < 0,01$ t-кр = 2,704; $p < 0,001$ t-кр = 3,551.

У курсантов 5-го курса прослеживается иерархия мотивов лидерства, а у первокурсников равно значимы потребность во власти и мотив «лидерство как необходимость компенсировать личные проблемы».

Значимые различия не обнаружены и по процентным соотношениям лидерских способностей. Однако наблюдается любопытная тенденция: если во взводе курсантов 5-го курса чуть больше одной трети (38%, 8 человек) имеют высокий уровень, еще одна треть – средний уровень и треть – низкий, то среди первокурсников большая часть (39,13%) имеет средний уровень лидерского потенциала. Кроме того, во взводе курсантов 1-го курса выделился человек, обладающий чрезвычайно высокими лидерскими способностями. Анализ персональных результатов по другим методикам показал, что при этом курсант не обладает высокой мотивацией власти и лидерства. Для уточнения полученных данных необходимо углубленное социометрическое исследование.

Таким образом, анализ выраженности лидерских способностей позволяет судить о том, что

стремление к власти и желание занять лидерские позиции в воинском коллективе вполне обосновано как в подразделении выпускников, так и в подразделении первокурсников.

Можно констатировать, что в современных условиях существует несомненная потребность в формировании и развитии мотивации власти и лидерства у будущих выпускников-офицеров военных вузов, на плечи которых ложится огромная ответственность за управление подразделениями при решении сложных боевых задач.

Процесс развития мотивации лидерства офицера войск национальной гвардии осуществляется в определенных условиях. Различные формы взаимодействия людей, общение на вербальном и невербальном уровнях выступают, с одной стороны, условием, а с другой – результатом, эффектом лидерства. Мотивация власти и лидерства, возникая и формируясь в процессе общения людей, отражает не столько потребность в общении как таковом, сколько реализует потребность человека, группы людей в организации своей деятельности.

Анализируя проблему мотивации лидерства, и в частности, ее генезис, нетрудно заметить вторичность, производность лидерства и первичность официального руководства. В истории человеческих общностей раньше появились вожди, старейшины рода – официальные руководители и лишь позднее, возмещая определенные пробелы в официальном процессе руководства, – лидеры, люди, располагающие эффектом психологического воздействия на других людей.

Лидерство определенным образом сочетает общественное и личное, требования общества, задаваемые извне, и требования личности, рождающиеся изнутри, которые в сознании людей интегрируются в потребность самоорганизации, самоуправления деятельностью.

Практика показывает, что лидеры в воинских коллективах необходимы, что недостаточное развитие лидерства, либо отсутствие лидеров в подразделении следует рассматривать как неблагоприятный симптом, имея в виду способность коллектива к самоорганизации и самоуправлению. Значимость последних неизмеримо возрастает в условиях выполнения сложных служебно-боевых задач войск национальной гвардии.

Литература:

1. Адлер А. Психология власти/ Психология и психоанализ власти. В 2 томах / Составитель Райгородский Д.Я. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1999. – 425 с.
2. Криворучка М.В. Образы власти и их социально-психологические детерминанты в представлении студенческой молодежи// Психология обучения, 2013, №7, с.132.
3. Лычагина С. В., Шабанов Л.В. Конфликт между стилями руководства и компетентностью руководителя при оптимизации социально-психологического климата в подразделениях войск национальной гвардии Российской Федерации. / Лычагина С. В., Шабанов Л.В. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8 № 4. Часть 1. - С. 107-111.
4. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2005. – 286

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье прослежены специфика понятия «личность» и ее место в понятийной структуре общей психологии. Статья посвящена анализу понятия «личность» в практической психологии. Дается сопоставительная характеристика практико-ориентированной психологии и психологии академической, выявляются основные различия в подходах к исследованию личности в практической и академической психологиях. В статье выделены основные характеристики трактовки личности в практической психологии. Теории личности в научной психологии не шли в «русле академической психологии». Для теорий личности в практико-ориентированной психологии это справедливо в превосходной степени. Таким образом, появляется перспектива рассматривать теории личности как мост, соединяющий академическую и практическую психологию. Создается основа для содержательного контакта между такими направлениями как практико-ориентированная и академическая психологии.

Ключевые слова: личность, психология, психология академическая, психология практическая, личность в академической психологии, личность в практической психологии, парадигма

Annotation. The article traces the specificity of the concept of "personality" and its place in the conceptual structure of general psychology. The article is devoted to the analysis of the concept of "personality" in practical psychology. Comparative characteristics of the practice-oriented psychology and psychology of the academic are given, the main differences in approaches to the study of personality in practical and academic psychology are revealed. The article highlights the main characteristics of the interpretation of personality in practical psychology. Theories of personality in scientific psychology did not go along the lines of academic psychology. For personality theories in practice-oriented psychology, this is true to an excellent degree. Thus, there appears a perspective to consider personality theories as a bridge connecting academic and practical psychology. A foundation is created for meaningful contact between such areas as practical-oriented and academic psychology.

Keywords: personality, psychology, academic psychology, practical psychology, person in academic psychology, personality in practical psychology, paradigm

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9. на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

Настоящая статья имеет свою историю, изложение которой должно предварительно уведомить потенциального читателя. Идеи, которые легли в основу данного текста, были сформулированы много лет назад. Два десятилетия назад автор настоящих строк руководил специализацией по практической психологии. Осуществляя преподавание психологии в рамках этой специализации автор столкнулся с тем, что преподавание традиционной академически-ориентированной психологии не позволяет подготовить обучаемых к предстоящей деятельности. Попытка осмыслить специфику практической деятельности привела к формулированию мыслей, которые составили основу настоящего текста. Но тогда, по горячим следам этот текст не был опубликован. Причина очевидна: практико-ориентированная психология очень неоднородна, поэтому любые попытки обобщения натываются на

очевидные несуразности... Ясно, что многие суждения оказываются в лучшем случае весьма спорными. Текст этой статьи, как казалось автору, был давно утрачен, о нем «было забыто»... Неожиданно для автора совсем недавно был обнаружен блокнот с набросками этого утраченного текста, что позволило его в основных чертах восстановить, и, как ни удивительно, принять решение о публикации.

Возникает резонный вопрос: что подвигло автора спустя столь значительный срок вернуться к обсуждению вопросов, которые были актуальны двадцать лет тому назад? Ответ прост: по мнению автора, ситуация с осмыслением оснований практической психологии своей актуальности нисколько не утратила. Наоборот, можно полагать, что острота проблемы только возросла. Поэтому решение об этой публикации принимается сегодня с единственной целью – привлечь внимание к дальнейшему обсуждению этой непростой проблемы.

Автор считает своим долгом отметить, что за прошедшие годы в исследовании методологии практической психологии произошли существенные продвижения.

Во-первых, необходимо обратить внимание на осуществленный анализ соотношения академической и практико-ориентированной психологии, результатом чего явилось издание объемного коллективного труда (Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 558 с.).

Во-вторых, существенным вкладом в разработку методологии психологической практики являются многолетние исследования И.Н.Карицкого [2], [3].

В-третьих, заслуживает быть отмеченным рост числа исследований, выполненных представителями самой практической психологии, в первую очередь, представителями различных направлений психотерапии. Эти работы несомненно способствуют прояснению методологических оснований практической психологии.

Автор хорошо сознает недостатки данной работы, но полагает, что дальнейшее обсуждение поднятых вопросов будет способствовать продвижению в этом направлении.

В настоящее время в России наблюдается расцвет практической психологии, которая находит все большее применение в самых разных сферах жизни социума. Это не может не радовать. Вместе с тем необходимо отметить, что методологическая проработка понятий в области практико-ориентированной психологии несколько отстает от психологии академической. Данная статья посвящена попытке анализа понятия «личность» в практической психологии.

Понятие «личность» имеет большой методологический потенциал, что не осталось незамеченным психологами. Научная психология при своем появлении в девятнадцатом столетии позиционировала себя как наука о сознании (воля рассматривалась Вундтом в контексте познания, он объявлял себя, как хорошо известно, волонтаристом). Как принято считать, пионером личностной проблематики был У.Джемс, предложивший первую в психологии теорию личности. Фрейдовская теория положила начало традиции психоаналитического подхода и рассмотрения личности в клиническом аспекте. В данной публикации не будем касаться истории рассмотрения личности в философской психологии, хотя, заметим, это представляется и полезным и занимательным.

Известные исследователи Кэлвин Холл и Гарднер Линдсей отмечают, что современные теории личности в психологии имеют четыре наиболее существенных источника влияний: клинические наблюдения; гештальтистская традиция, акцентирующая внимание на целостном

поведении; экспериментальная психология и теория научения, послужившая стимулом к тщательному контролируемому эмпирическому исследованию; психометрическая традиция с ее направленностью на измерение и изучение индивидуальных различий [8, с. 19].

Как и в других областях психологии, в психологии личности не сложилось общепринятого подхода к содержанию самого понятия личности. Г. Олпорт выделил около пятидесяти различных определений. В.Д.Шадриков отмечает, что в исследовании мира внутренней жизни человека было показано, что таких определений может быть сколь угодно много, в зависимости от позиции автора [9]. Поэтому согласимся с В.Д.Шадриковым: весьма импонирует подход К.Холла и Г.Линдсея, которые не предлагают еще одно новое определение, а выделяют отличительные черты, присущие большинству теорий личности. Согласно этим авторам, таковыми являются: историческая связь теорий личности с практикой (вначале с медициной, в дальнейшем с психологией труда, военной психологией); теория личности в развитии психологии выступала как инакомыслие, «теория личности никогда не шла в русле академической психологии»; теории личности функциональны по своей направленности [8, с. 19].

Если академический психолог определял тему исследований исходя из собственных интересов, то теоретик личности всегда исходил из жизненных проблем; теоретики личности обычно признавали решающую роль мотивационных процессов. И если экспериментальный психолог рассматривал мотивацию как артефакт, влияющий на результаты, то теоретики личности видели в мотивации ключ к пониманию поведения; теоретики личности убеждены, что «адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности» [8, с. 21], они настаивали на контекстуальном изучении поведения; «теории личности более спекулятивны и менее привязаны к экспериментальным и измерительным процедурам» [8, с. 22].

При всех различиях в определении сущности личности большинство исследователей сходятся в том, что личность характеризуется специфическими качествами, что эти качества объединены в плеяды и образуют определенные структуры. Расхождение наблюдается при трактовке вопросов о том, что лежит в основе этих качеств? являются ли они врожденными или благоприобретенными? что является психофизиологической основой этих качеств? в какой мере эти качества являются отражением социальной среды? Большинство исследователей согласно с тем, что личность является «наиболее типичной и глубокой характеристикой человека» [9, с. 23]. Как пишет В.Д.Шадриков: «Эти сущностные качества обнаруживают себя, проявляются в поведении и фиксируются в языке как черты личности. Ничего кроме видимых форм поведения стороннему наблюдателю не дано. И даже то, что мы видим, может иметь различное толкование, рассматривается через различные черты. Таким образом, актуальной становится задача установить, теоретически постулировать и практически выявить существенные черты личности, характеризующие нормального человека» [9, с. 8].

Так называемая общая психология неоднородна, формировалась из различных источников. Яркий пример – психология личности, несомненно, представляющая собой специфический раздел психологии

Констатируем, что предмет современной академической психологии фактически неоднороден, внутренне противоречив. Если разделы, связанные с познанием, трактуются как психика (под которой проглядывает отражение), то разделы, касающиеся личности, заметно отличаются. Иногда мы даже предполагаем, что там, возможно, неявно задан другой предмет. Вероятно, это личность. Такие характеристики как целостность, контекстуальность поведения

личности и пр., о чем речь шла выше, просто следствия неявной замены предмета. Как нам представляется, эти противоречия легко могут быть сняты, если использовать в качестве предмета внутренний мир человека [9], [10]. Впрочем, в рамках настоящей статьи мы не станем обсуждать этот вопрос.

Обратим внимание на то, что понятие личности существует не только в академической психологии, но и в практико-ориентированной. И эти понятия достаточно существенно отличаются [6], [7].

Прежде, чем обратиться к выяснению отличий трактовок понятия личность в академической и практической психологиях, необходимо хотя бы кратко остановиться на различиях этих психологий. В данном тексте отметим, что пионерами постановки этой проблемы в новейшее время были А.М.Эткинд (1987), О.К.Тихомиров (1992) и Ф.Е.Василюк (1996). Публикация последнего получила большой резонанс, после этой работы принято говорить о схизисе академической и практической психологий. В известной работе А.В.Юревича (1999) было показано, что в психологии системный кризис. В работах А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова были раскрыты глубинные различия между академической и практической психологиями. Различия касались исследовательских стратегий и подходов к исследованию. Отметим, что данные авторы не довольствовались установлением когнитивных различий, но акцентировали парадигмальное противостояние между этими видами психологии. Общее заключение А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова таково, что "академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна" [1, с. 175]. Здесь не место для подробного анализа (см. подробно [6],[7],[5]). Как нам представляется, говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Поэтому, по большому счету, между этими направлениями в психологии нет никакого противостояния. Сама фиксация схизиса означает лишь то, что они разные. Поэтому если у той или иной разновидности практической психологии нет своей концептуализации, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная теория. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные.

Если все же рассматривать эти направления в психологии как парадигмы (заметим, это было бы очень вольным обращением с куновским термином «парадигма»), то это было бы противостояние двух других парадигм. Это были бы естественно-научная (которая стоит за академической психологией) и гуманистическая (герменевтическая) парадигма, которая является неявным основанием практико-ориентированной психологии.

Сейчас кратко остановимся на специфике практико-ориентированной психологии. Отметим, что данному вопросу посвящена большая литература. В данной статье мы не станем вдаваться в тонкости, а обратим внимание на наиболее важные моменты.

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По широко известной характеристике В. Н. Дружинина, практическая психология отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При всей неоднородно-

сти практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненные» примерами «из жизни»), и собственно прикладная психология, и различного рода вне- и ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Конечно, надо помнить, что и академическая психология и практическая психология не едины. Каждая включает в себя целый спектр разновидностей, в каждой велики «внутривидовые» различия. Поэтому ясно, что говорить об академической и о практической психологии можно лишь условно. В действительности, конечно, не существует ни академической, ни практической психологий как единых моделей, а внутри каждого типа имеет место множество вариантов. Об этом очень хорошо написал один из пионеров разработки этой проблематики в советской психологии А.М.Эткинд, исследовавший особенности когнитивных структур у этих психологов: «В дальнейшем мы будем намеренно заострять различия, существующие между когнитивными структурами психолога-практика и психолога-исследователя, относясь к ним как к «идеальным типам» и временно абстрагируясь от многочисленных их пересечений, взаимовлияний и промежуточных вариантов. Такой подход, проводимый в соответствии с известным в методологии гуманитарных наук принципом бинарных оппозиций..., представляется необходимым шагом на пути к анализу реальных взаимодействий выделяемых структур и к «наведению мостов» между ними» [11, с. 21]. Представляется, что подобная стратегия актуальна и перспективна и сегодня.

Еще одна деталь, которую необходимо уточнить, касается исследования психологических практик. Глубокие многолетние исследования, проведенные И.Н.Карицким, на наш взгляд, существенно недооцененные, имеют важнейшее значение для продвижения понимания отношений между академической и практической психологиями [2], [3].

Академическая и практическая психологии различаются по многим параметрам. Наиболее значимые, как можно полагать, состоят в следующем¹:

1. *Предметом* академической психологии является психика (или поведение), предметом практической психологии – личность, человек. На наш взгляд, подход практической психологии более целостен: к целому применяются конкретные схемы, подбор которых определяется многими условиями. Можно сказать, что практическая психология скорее объектна, чем предметна (в смысле предмета академической психологии).

2. *Методом* современной академической психологии является метод объективного и опосредствованного изучения психики (или поведения), методом практической – комплексный метод (описательный и расчленяющий, либо предполагающий установление контакта и в перспективе диалога).

3. Различаются по *основной цели*: в академической психологии целью является объяснение, в практико-ориентированной – изменение тех или иных психологических качеств или их характеристик.

4. Различаются по *идеальному продукту*: в академической психологии это объяснение (желательно причинно-следственное), в практической – описание, возможность отнести к типу, изменение качества.

¹ Еще раз повторим, что
187

5. Различаются по *моделирующим представлениям*: в академической психологии результатом является построение теоретической модели, в практико-ориентированной – создание типологии, изменение или моделирование или нового состояния.

6. Различаются *по задачам*: в академической психологии задачами являются обнаружение законов и вписывание явлений в картину мира, тогда как в практико-ориентированной психологии это выделение индивидуальных различий и характеристик, отнесение к типу, предсказание поведения.

Понятно, что список различий не является исчерпывающим или окончательным. Впрочем, он на это и не претендует, поскольку это всего лишь инструмент понимания. Еще раз напомним, что существование чистых типов академической и практической психологии условно.

Остановимся теперь более подробно на трактовке личности в практико-ориентированной психологии. Практическую психологию интересует в первую очередь целостный человек, конкретная личность, так как в практическом отношении важно понять личность и ее поведение, предсказать ее реакции и поступки, поэтому в большинстве случаев используется не понятие личность из какой-то известной теории, а общее представление, в котором могут акцентироваться актуальные для конкретного случая характеристики. Данная задача представляется весьма непростой. Попробуем в первом приближении определить некоторые характеристики трактовки личности, отличающие практико-ориентированный подход от академического.

1. Личность не проста. Между Сциллой уникальности каждой личности и Харибдой универсальности. Практическая психология делает упор на типологии. Отнесение конкретного человека к тому или иному типу (по разным основаниям) дает базовую ориентацию при работе с данным субъектом.

2. Вариативность базовой модели личности в практической психологии. В каждом конкретном случае актуализируются те характеристики, которые релевантны исследовательской ситуации и решаемым проблемам.

3. В практической психологии совершенно ясно, что личность нельзя рассматривать вне ситуации. Академическая психология, представляя теорию личности, описывает компоненты и паттерны, в нее входящие пытается абстрагироваться, насколько это возможно, от ситуации, поскольку последняя представлена абстрактно. Практическая всегда рассматривает личность в ситуации. В этом отношении знаменитая формула К.Левина личности в ситуации – краеугольный камень практической трактовки личности.

4. В практической психологии личность понимается как способная к развитию в широких пределах. Для иллюстрации этого положения здесь скажем лишь, что известное правило практической психологии работает достаточно надежно: «создайте человеку репутацию, он сделает все, чтобы ее оправдать».

5. В самой личности существуют «диапазоны изменчивости», учитывать которые в практике необходимо. Конечно, академическая психология тоже не отрицает возможности изменчивости, но старается элиминировать, т.к. наличие изменчивости размывает стройность научной концепции.

Могут быть выделены принципы практико-ориентированного подхода:

1) Принцип *субъектности*. При работе с личностью необходимо установление контакта с

субъектом. Работа строится на понимании другого человека.

2) Принцип *сложности* личности. Личность трактуется как сложное образование, неправильно полагать, что личность будет реагировать на воздействия однозначно.

А) В одной и той же личности могут быть разные *субъективные состояния*. Эрик Берн прекрасно описал, что в одном человеке прекрасно уживаются различные состояния: Родитель, Взрослый, Ребенок. Возможно и более дробное деление – скажем, ребенок может быть адаптированным, естественным и т.д. Переходы между состояниями осуществляются моментально. Как понятно, реакции личности из различных состояний существенно различаются.

Б) Различные эмоциональные состояния.

В) Как прекрасно показано Юнгом, сознательным отношениям личности соответствуют и дополняют их бессознательные тенденции противоположной направленности.

Г) Как показано Фрейдом и его последователями, личности могут использовать различные защитные механизмы, различные стратегии совладающего поведения и т.д.

Понятно, что можно назвать значительное число личностных характеристик, которые модифицируют ее поведение. Хотя их число велико, как показывает жизнь, практическому психологу удастся их учитывать и успешно использовать в процессе работы.

3) Принцип *изменчивости* личности. Суть этого принципа проста. Личность не всегда равна самой себе, может закономерно меняться, хот.

А) В разные моменты *времени* человек ведет себя по-разному. Например, один и тот же человек может быть активен, имеет повышенное настроение, энтузиазм, но в другие периоды может быть депрессивен, находится в подавленном состоянии.

Б) В различных *социальных ситуациях* человек может вести себя по-разному. Например, человек А. доминирует, демонстрирует превосходство над окружающими, подшучивает над другими, иногда далеко не безобидно, может унижить другого. Однако если в ситуации присутствует человек В., для него становится характерным иное поведение: он сникает, становится относительно молчалив, явно сникает, становится зависим.

В) Возможна компенсация, которая может изменять личность и ее поведение. Компенсация может быть сознательной: например, человек, зная свою нерешительность, медлительность, может использовать приемы, побуждающие его к быстрому принятию решения. Или, например, зная, что новые ситуации ставят человека в трудное положение, стремится жестко ограничить привычными рамками, не выходя за них. Конечно, возможна и неосознаваемая компенсация. К примеру, человек, характеризующийся ранимостью, застенчивостью, бессознательно выбирает жесткие, грубые формы поведения.

4) Принцип *«минутки»*. «Такая минутка» - название одной из глав в «Братьях Карамазовых» Ф.М.Достоевского. Имеется в виду то, что человек «становится совсем не похож на себя, оставаясь между тем самим собой» [4, с.52]. Личность не равна себе, способна вести себя по-разному. Обратимся к художественной литературе, о которой многократно говорили, что она описывает человека лучше, чем научные исследования. Обратимся к работе известного литературоведа А.М.Левидова, подобравшего убедительную коллекцию примеров из классической литературы [4]. Как можно полагать, здесь содержится очень важное наблюдение. Видимо, здесь скрывается общее правило. Каждый человек, вероятно, имеет «такую минутку». В академической психологии в концепции личности такой феномен решительно не

предусмотрен.

А.М.Левидов пронизательно замечает, что «знание таких минуток» обязательно для читателя художественной литературы» [4, с.52]. С этим можно согласиться, добавив, что для практического психолога просто жизненно необходимо.

Приведем несколько примеров: Это была минута, когда:

1. Тишайший Алеша Карамазов, хотя «бога своего любил и веровал в него незыблемо», «возроптал было на него внезапно».

2. У гордого и своенравного Троекурова чувства «более благородные», наконец, восторжествовали», и «он решил помириться с старым своим соседом, уничтожить и следы ссоры, возвратив ему его достояние».

3. У гнусного злодея Швабрина на суде (по делу Гринева) возникли какие-то тормозы, не позволившие ему произнести имя Марии Ивановны, дочери белогорского коменданта.

4. Смиранный Евгений, не помышлявший ни о чем другом, кроме скромной семейной жизни с своей Парашей, бросил вызов «державцу полумира»: «Ужо тебе!».

5. Безобидный Афанасий Иванович «даже увез довольно ловко Пульхерию Ивановну, которую родственники не хотели отдавать за него».

6. На «деревянном лице» Плюшкина вдруг «скользнул какой-то теплый луч, выразилось не чувство, а какое-то бледное отражение чувства».

7. Прозаический Чичиков «почувствовал себя совершенно чем-то вроде молодого человека, чуть-чуть не гусаром». [4, с.52-53].

Примеров такого рода можно привести очень много – из коллекции А.М.Левидова мы привели лишь малую часть. Читатель легко продолжит этот список из своего личного опыта знакомства с художественной литературой. Отметим лишь, что людям искусства этот феномен хорошо известен. Приведем знаменитое высказывание Л.Толстого из «Воскресения» (гл.59): «Одно из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет одни свои определенные свойства, что бывает человек добрый, злой, умный, глупый, энергичный, апатичный и т. д. Люди не бывают такими. Мы можем сказать про человека, что он чаще бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; но будет неправда, если мы скажем про одного человека, что он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. И это неверно. Люди как реки: вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем непохож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою. У некоторых людей эти перемены бывают особенно резки». О том же пишет К.С. Станиславский в «Моей жизни в искусстве»: «Пойми, – говорил я одному из них, – ты играешь ньпика, все время ноешь, и, по-видимому, только о том и заботишься, чтобы он, сохрани бог, не вышел у тебя не ньпиком. Но чего же об этом беспокоиться, когда сам автор, более чем нужно, об этом уже позаботился? В результате ты все время красишь одной краской. А ведь черная краска только тогда станет по-настоящему черной, когда для контраста хотя бы кое-где пущена белая. Вот и ты впусти в роль чуть-чуть белой краски в разных переливах и сочетаниях с другими тонами радуги. Будет контраст, разнообразие и правда. Поэтому, когда ты играешь ньпика, – ищи, где он веселый, бодрый. Если после этого ты снова возвратишься к ньпью, оно уже не будет надоедать; напротив, оно подействует с удвоенной силой. А непрерывное, сплошное ньпье, как у тебя, так же нестерпимо, как зубная боль. Когда ты будешь играть доброго, – ищи, где он злой, а в злом

ищи, где он добрый».

5. Принцип *развития* личности. Личность, хотя и относительно постоянна, не всегда равна самой себе, она способна развиваться. В этой общей формулировке, конечно, практическая и академическая психологии солидарны, поскольку развитие признается обеими психологиями. Но трактовка практической психологии имеет свою специфику. Обратим внимание на нее.

Может существовать не только настоящее развитие, но и тенденция к развитию. Поясним эту мысль. Обратимся к литературному произведению, роману И.А.Гончарова «Обломов». «Сложность внутреннего мира человека, сочетание в нем света и теней реализуется в ткани художественного произведения. Читатель хорошо представляет, как лежит Илья Ильич Обломов. Но помнит ли он Обломова другим? Вот его поступки, отнюдь не соответствующие нашему обычному представлению об этом герое: «Он уж прочел несколько книг... Он написал несколько писем в деревню, сменил старосту и вошел в сношения с одним из соседей через посредство Штольца... Он не ужинал и вот уже две недели не знает, что значит прилечь днем. В две-три недели они объездили все петербургские окрестности. Тетка с Ольгой, барон и он являлись на загородных концертах, на больших праздниках». Он должен был почтить книгу о двойных звездах и после рассказывать Ольге. В другой раз ему пришлось читать и рассказывать о школах в живописи, «ехать в Эрмитаж, чтобы делом подтвердить прочитанное» [4, с.51-52].

А.М.Левидов продолжает: «Нельзя не оценить здесь проницательности Гончарова-художника, которая подсказала ему необходимость развернуть в середине романа несколько «оборотов спирали», показывающих, как наш герой, подталкиваемый Штольцем и Ольгой, почти перестал совсем быть Обломовым с тем, чтобы позднее снова сделаться им и теперь уже навсегда» [4, с. 52].

6) Принцип возможного наличия *противоречий* в личности.

Утверждается, что в личности возможны противоречия. Могут быть противоречия кажущиеся. Например, часто человек внешне выглядит спокойным, уравновешенным, но оказывается внутренне беспокойным, застенчивым, ранимым. Это достаточно часто встречающееся сочетание. Однако, могут быть и настоящие противоречия. Например, у человека нет выраженной потребности в контактах с другими людьми, но развита высокая техника общения: в одной ситуации он будет обаятелен, внимателен к окружающим, весел, но в другой – груб, черств и жесток.

7) Принцип *сочетания* качеств.

Важны не отдельные качества, а их сочетания. Достаточно привести известные примеры, согласно которым, скажем, «беспечность» в сочетании с положительно оцениваемыми чертами характера оценивается как более положительное, а в сочетании с отрицательно оцениваемыми как более отрицательное; или прямота в сочетании с чуткостью оценивается как положительное качество, а в сочетании с черствостью, напротив, как отрицательное.

Конечно же, приведенный очерк трактовки личности в практической психологии весьма приблизителен. Обсуждение этого вопроса – как представителями практико-ориентированной психологии, так и научной – позволит лучше понять взаимоотношения между академической и практической психологиями.

Если, как мы выше упоминали, теории личности в научной психологии не шли в «русле академической психологии», то для теорий личности в практико-ориентированной психологии это справедливо в превосходной степени. Будем надеяться, что результаты таких обсуждений, в конечном счете, позволят лучше понять взаимоотношения между академической и

практической психологиями.

И таким образом появится перспектива рассматривать теории личности как мост, соединяющий академическую и практическую психологию.

Библиографический список

1. *Журавлев А.Л., Ушаков Д.В.* Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. М.: ИП РАН, 2012, с.158-177
2. *Карицкий И.Н.* Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.
3. *Карицкий И.Н.* Системогенез психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 22. С. 36-39.
4. *Левидов А.М.* Автор-образ-читатель. Ленинград: ЛГУ, 1977. 360 с.
5. *Мазиллов В.А.* Принцип соизмеримости теорий в психологии / В.А.Мазиллов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4, том 19, 2013, с. 28-32
6. *Мазиллов В.А.* Проблема личности в академической и практической психологии (статья 1: психология академическая и практическая) // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; науч. ред.: К. В. Карпинский, В. А. Мазиллов. – Гродно: ГрГУ, 2016. – 295 с. – с. 3-54
7. *Мазиллов В.А.* Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В.А.Мазиллов // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
8. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности. Пер. с англ. М., 1997. 720 с.
9. *Шадриков В.Д.* Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 208 с.
10. *Шадриков В.Д., Мазиллов В.А.* Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
11. *Эткинд А. М.* : Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания, 1987, № 6 с.20-30

В.А.Мазиллов, Н.Ю.Стоюхина (Ярославль, Н.Новгород, Россия)
ОБРАЩЕНИЕ К ПОТОМКАМ: ВЫГОТСКИЙ И МЫ²

Л.С.Выготский ушел из жизни 83 года тому назад. Два года назад произошло возвращение Выготского – были опубликованы ранние работы, а также многочисленные театральные рецензии и статьи о театре². И вот – новое возвращение...

А.Р.Лурия называл Льва Семеновича Выготского гением. Б.В.Зейгарник писала о нем как о гениальном человеке, создавшем советскую психологию. Стивен Эделстон Тулмин в своей известной статье обосновал тезис, согласно которому Выготский это Моцарт в психологии. Л.С.Выготскому выпала короткая, но яркая жизнь. Вклад его в психологию несомненен, вокруг его имени до сих пор кипят страсти, о нем пишут и друзья, и враги. Это самое верное свидетельство того, что идеи Л.С.Выготского живы.

Произошло долгожданное событие. В психологии, причем, не только в отечественной, но и в мировой. Ждали его долгие десять лет. Десять лет тому назад появились первые публикации Е.Ю.Завершневой, известного психолога и методолога, посвященные работе с семейным архивом Л.С.Выготского. Если не ошибаюсь, первые были в «Новом литературном обозрении» и «Методологии и истории психологии» в 2007 году.

За ними с 2008 года с завидной регулярностью последовала публикация целой череды статей Екатерины Юрьевны Завершневой в журнале «Вопросы психологии», в каждой из них шаг за шагом обозначалось и приоткрывалось то значимое наследие выдающегося психолога, которое находилось в архиве, с которым работала исследовательница, и в течение почти восьмидесяти лет, прошедших со дня смерти гения, это наследие было недоступно не только выготсковедам, но и многочисленной армии ценителей творчества «моцарта психологии». И вот, наконец, сбылось – том «Записные книжки Л.С.Выготского. Избранное» вышел из печати, и каждый мыслящий (или желающий таковым быть) психолог имеет возможность, наконец, эти тексты прочесть. Значение этого события переоценить невозможно.

Говорить о роли Л.С.Выготского в отечественной психологии на страницах нашего журнала у совершенно излишне, поскольку персонально ему в этом издании были посвящены специальные статьи [3], [4]. Бесспорно, Л.С.Выготский – классик отечественной и мировой психологической науки. Но классик "живой". Есть определение, согласно которому классик тот, кого «почитают, но не читают». Это совсем не про Выготского, ибо его читают и у нас и за рубежом. Нельзя не согласиться с американским психологом Джорджем Верчем, написавшим о неисчерпаемости идей Выготского так: "Я читаю Выготского уже почти четверть века и это более, чем что-либо другое, только подкрепляло мою уверенность, что мне никогда не удастся до конца извлечь все предлагаемое..." [1, с.6]. Безусловно, Выготский один из тех интеллектуалов, "чьи работы могут служить системой мышления с нескончаемой продуктивностью" [там же, с.6]. Это относится к тем текстам, что опубликованы. И вот благодаря труду научных подвижников объем опубликованных работ Л.С.Выготского значимо увеличивается. Видимо и, правда, рукописи не горят!

Что в книге? Это «заметки небольшого формата, сделанные на том, что подвернулось под руку: на обороте бланков, библиотечных и издательских карточек, географических карт или статей, разрезанных на части, на узких полосках бумаги или просто на ее обрывках. Записи

² Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 16 томах. М.: Левь, 2015. Том 1. Драматургия и театр. 752 с.

велись при различных жизненных обстоятельствах: в процессе чтения книг или подготовки докладов, во время посещения музеев или наблюдения за пациентами, в больницах, на конференциях, в командировках, на отдыхе» [2, с.5]. Хочется подчеркнуть, что включенные в данное издание заметки Л.С.Выготского были расшифрованы и тщательнейшим образом исследованы Е.Ю.Завершневой - первым редактором этой книги. Предлагаемые читателю тексты представляют собой плод десятилетнего напряженного сложнейшего труда. Степень сложности можно себе представить, если учесть, что материал представлял собой сотни карточек, бланков, блокнотных листков, которые были перемешаны, и только «благодаря индивидуальным особенностям их оборотной стороны, цвету чернил или характеру почерка хаос маленьких бумажек удалось разобрать на отдельные записи» [2, с.9]. «Поначалу казалось, что это невозможно прочесть, по крайней мере, не за одну простую жизнь: заметки изобиловали сокращениями, цитатами на нескольких языках, именами и фамилиями, адресами и телефонами, схемами, стрелками, восклицательными знаками. . . Днями или даже неделями мы тщетно разглядывали неразборчиво написанные слова, а затем их смысл неожиданно выстреливал сам собой или же прояснялся в результате чтения давно забытых немецкоязычных статей. Это было похоже на работу палеонтолога, реконструирующего динозавра по фрагменту его скелета, или археолога, восстанавливающего амфору по двум-трем найденным осколкам» [2, с.9-10].

Как мы видим, трудности эти благодаря титаническому труду составителей были преодолены. Но тексты еще и тщательно откомментированы, что было совсем не просто сделать, поскольку пришлось «поднять» значительное количество литературных источников, современных Выготскому, в том числе и прочно забытых ныне.

Суммируя результаты нашего исследования записных книжек, можно сказать, что их содержание позволяет создать объемную картину вклада Выготского в психологию как в теоретическом, так и в практическом отношении, а также хотя бы отчасти проникнуть в те замыслы, которые Выготский не успел реализовать (теория эмоций, общепсихологическая теория сознания и высшей психики, модель свободного осмысленного действия и др). В настоящее издание включены планы ненаписанных книг, конспекты внутренних конференций для ближайших сотрудников, экспериментальные схемы, дневники работы в клиниках, истории болезни пациентов, тезисы докладов, лекций и многое другое. Изучая эти документы, мы смогли значительно расширить сведения об участниках круга Выготского, пополнив его новыми именами, а также идентифицировать многочисленные библиографические источники, которыми пользовался Выготский, найти с их помощью отправные точки некоторых его известных высказываний и атрибутировать ряд скрытых ссылок, часто встречающихся в его трудах. [2, с.11].

Хорошо известно, что у текстов Л.С.Выготского непростая судьба. При жизни Льва Семеновича была издана лишь часть его работ, был продолжительный период, когда его труды не только не издавались, но о них нельзя было упоминать в публикациях. Возвращение текстов Выготского к читателю началось в середине 1950-х, когда в 1956 году был издан том избранных произведений. Не будем здесь перечислять хорошо известные факты: отметим лишь, что последующие издания, включая шеститомное собрание сочинений (1982-1984), не могут считаться аутентичными, так как имеют не только неточности, многочисленные лакуны, но и редакторские вставки. К сожалению, последующие переиздания до сих пор воспроизводят и тиражируют эти весьма несовершенные тексты.

«Издание записных книжек Выготского проливает свет на множество ранее неизвестных

аспектов его биографии: впервые мы видим, с каким отчаяньем Выготский пишет о судьбе еврейства и его особой роли в мировой и российской истории; впервые мы знакомимся с его позицией по вопросам психотерапии, наблюдаем, как он консультирует больных в клинике, разбирает шахматные партии, участвует в проектах по разработке детских игрушек и т.д.» [2, с.10].

В настоящей книге мы имеем дело с результатами тщательной и скрупулезной редакторской работы. Технология ее подробно описана редакторами во введении к книге. Обратим внимание на то, что в настоящем сборнике мы читаем *подлинного Выготского* – то, что он писал *для себя*, как бы сказал М.М.Жванецкий – «для внутреннего употребления». Таким образом, мы читаем *настоящего* Выготского: без редакторских правок, без цензуры, без ретуши. Во многих фрагментах это оказывается очень *неожиданный* Выготский, хотя читатель во многом и был к этому подготовлен предшествующими публикациями Е.Ю.Завершневой, поэтому у заинтересованного читателя готовность к восприятию существует давно. И сейчас у читающего есть возможность по многим вопросам вынести свое суждение.

Могу сказать, что краткие тексты Выготского потрясающе эвристичны: они будят мысль читателя, стимулируют размышления, что является несомненным достоинством книги.

Итак, что представляет собой рецензируемая книга.

Интереснейший материал, а это 608 страниц, разделен хронологически по этапам творческой жизни классика. Книга включает двадцать восемь глав, по которым распределены публикуемые документы. Представлен весь творческий путь, начиная от гимназического сочинения об Екклезиасте, кончая рассуждениями о «смерти на вершине» и оценке своей миссии в науке, фактически прощанием с психологией и своими сотрудниками, сделанными в последние месяцы жизни... Невозможно в рамках ограниченного объема перечислить то множество идей, предположений, перспективных суждений, которые приведены в книге.

Заметим, читателю предлагается новая хронология творчества Л.С.Выготского.

В процессе чтения перед читателем явственно проступает личность неординарного человека в ее постоянных творческих поисках. Читая тексты Выготского, мы узнаем много нового о нем как о человеке. Нельзя не упомянуть о том, что в последней главе приведен уникальный материал о том, как гений воспринимал себя и свое место в науке: «максимальный биографический интерес представляет последняя страница записи – прощание Выготского со всем, что ему удалось сделать в науке. Она отсылает к двум фигурам, с которыми Выготский себя идентифицировал: к Гамлету и Моисею. Сравнивая себя с ветхозаветным героем еврейской истории, Выготский, вероятно, полагал, что ему удалось указать путь, который выведет науку из кризиса, и дать ей своего рода «скрижали завета». Подобное видение собственной миссии, стремление собрать «верных», общими усилиями выйти из пустыни эмпиризма в землю обетованную «науки о новом человеке» [2, с.6].

Выготский пишет: «Это последнее, что я сделал в психологии – и умру на вершине как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив в нее. Простите, милые создания. The rest is silence» [2, с.6]. .

Потрясающий материал. Читая эти тексты, мы узнаем нашего классика с новой стороны. Перед нами проходят его идеи, наброски, планы, которые осуществились лишь частично или не состоялись вовсе. Чего стоят одни планы ненаписанных книг, невоплощенные идеи... У читателя есть возможность не только углубить и расширить свои представления о творческой лаборатории Л.С.Выготского, но и представить себе «варианты» его жизни. Никакая биография не сможет этого сделать в полной мере.

Л.С.Выготский находился в постоянном поиске. Он был, если использовать применительно к нему его собственное выражение по адресу Курта Коффки «до конца последовательным методологом».

Приведем выдержки из высказываний классика психологии, имеющие отношение к предмету психологической науки и поразимся, насколько своевременно и злободневно они звучат. Сказать, что они представляют существенный интерес – ничего не сказать.

Первый фрагмент касается того, как Выготский подходит к предмету психологии. С нашей точки зрения, методологические рассуждения Л.С.Выготского достойны скрупулезного и внимательного анализа. В другом месте такой анализ будет проделан, здесь приведем эти высказывания без комментариев. «Полагают, что предмет психологии должен быть определен до самой психологии, в начале ее, а не в конце. Но это неверно. Полагая так, думают, что предметом науки являются эмпирические объекты, названия которых определяют ее предмет (растения, животные, вода etc.). Это не так. Предмет науки в известном смысле создается *самой наукой* – из ее основной абстракции (см. «Смысл психологического кризиса»), – например, предмет физики, химии, мир в астрономии. Если бы сущность вещей совпадала с их проявлениями, наука была бы излишня: это относится всецело и к предмету; если бы он лежал в мире проявлений (= эмпирический объект), наука о нем была бы излишня: это относится всецело и к предмету. Поэтому не эмпирический объект определяет имя науки, а имя науки – предмет: физические, физиологические явления, психология Раскольникова. Предмет науки есть часть действительности, представленная в *понятии*, а это стоит в конце. Поэтому определение стоит давать не в начале, а в конце курса: тогда оно будет содержательным. Первое определение дает *точку зрения*, оно необходимо должно быть взято на веру: поверьте мне, что существует нечто живое, психологическое etc. Сейчас мы увидим, каково оно. От этого первого определения через весь курс (каждое новое знание обозначает определение предмета) – к *конечному полному определению*, которое должно заканчивать психологию» [2, с. 144-145]. «Мы определяем предмет в меру того, как наука познала его. Физика яснее определяет, чем психология, не потому что она более ясная, а потому что более развитая наука. Определение (первое) – уравнение, в котором сказуемое есть X, раскрываемое с приближениями на всем протяжении курса. Психология = наука о психической жизни. Но что такое психическая жизнь? Ответом на это и явится вся психология в целом» [2, с. 145].

«Можно было бы определить психологию как науку о психологической жизни (такое выражение есть у Bergson'a), но это было бы тавтологическим определением. Тавтологические определения → самые точные (тождества), но самые неплодотворные. Можно было бы сказать, что [Запись продолжается карандашом:] психология есть наука о психологических процессах или психология есть наука о психологии, потому что язык мудро называет объект психологии (психику) психологией. Это верно. Это – лучшее из возможных определений» [2, с. 427]. Выготский продолжает: «Но оно бесплодно, так как ни на шаг не приближает нас к решению вопроса. Поэтому лучше не такое точное определение, не полностью раскрывающее предмет, не математически идентичное левой части уравнения, а только отчасти вскрывающее его, хоть с одной стороны, дающее дробь, приближенное решение, но по существу. Поэтому на первых шагах важно во что бы то ни стало избежать тавтологии, пробиться сквозь нее, но не для того, чтоб отвергнуть ее, а для того, чтобы вернуться к ней. Ибо пользоваться мы будем левой частью уравнения (т.е. психологическим), а не правой, не раскрываем. Таким образом, надо на одну минуту отойти от тавтологии, чтоб вернуться к ней. Задача определения очень скромна: оно должно в начале курса и научного исследования *сделать возможным* аккумуляцию

содержания тавтологии. В сущности, каждая глава психологии дает нечто к определению (насыщению содержанием) понятия «психологическое». Иными словами, определение должно дать общее направление, тенденцию, точку зрения – что во всем том, что будет изучаться (= исследоваться), делает это психологическим фактом. Первое определение, таким образом, не должно быть исчерпывающим, а скорее указанием. В конце курса оно должно сделать содержательным тавтологическое определение» [2, с. 427].

<Поэтому>: надо определить, раскрыть – что такое *психологическое*, ergo надо избежать в определении психологии этого термина. Сказать, что психология есть наука о психологической жизни и *значит* по смыслу, по существу раскрыть, что такое психологическое. Психическая жизнь и есть психологическое. С этой точки зрения (жизни) изучают психические процессы психологические науки – в отличие от логики и права. Это лучше, чем определить психологическое как психофизиологическое. Явление душевной жизни и психологический факт – синонимы» [2, с. 428].

Перечитаем... и не будем давать никаких комментариев. Представляется, что гений почти 90 лет тому назад описал, что нам сегодня или завтра предстоит делать.

В этом томе много нового. Мы узнаем Л.С.Выготского с новой стороны. Например, с той, что Выготский много внимания уделял еврейскому вопросу. В частности, в книге приводятся материалы из незавершенной Книги фрагментов, посвященной еврейскому вопросу. Ряд рукописей по теме еврейство и мировая история свидетельствуют, что Выготский много размышлял и об этом...

Эти заметки раскрывают новые стороны его личности. Мы узнаем об интересах выдающегося мыслителя, его замыслах и планах... Что-то осуществилось, что-то нет...

Как написал когда-то великий поэт «И не одно сокровище, быть может, // Минуя внуков, к правнукам уйдет...». Так получилось. Будем благодарны, что послание до нас дошло...

Опубликование этого тома – большой праздник для всех, кого интересует судьба научной психологии. Неуместно говорить в этом тексте о каких-то недоработках или неточностях в этом издании.

Эти краткие заметки начались с упоминания о том, что мы долго ждали этой книги. Мы будем ждать дальше, поскольку это лишь избранное – первая часть архивных данных. Появление других неизвестных текстов Л.С.Выготского впереди. Низкий поклон составителям и редакторам за их подвижнический труд, и удачи в работе над оставшимися текстами гения. Терпеливо ждем.

Библиографический список

1. Верч Дж. Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию. [Текст] / Дж. Верч. М.: Тривола, 1996.
2. Записные книжки Л.С.Выготского. Избранное. [Текст] / Под ред. Е.Ю.Завершневой и Р.ван дер Веера. М.: Канон+, 2017
3. Мазиллов В.А. Слово о Льве Семеновиче Выготском [Текст] / В.А.Мазиллов // Ярославский педагогический вестник: Научно-методический журнал, 1996, № 3(6), с. 132-134.
4. Мазиллов В.А. Л. С. Выготский и методология психологии [Текст] / В.А.Мазиллов // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 5, с.170-176

В.А.Мазилев (Ярославль, Россия)

**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕДАГОГИКА VERSUS
ПСИХОЛОГИЯ**

«Нет стремления более естественного,
чем стремление к знанию»

Мишель де Монтень

Утверждается, что потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время. В статье обсуждаются проблемы непрерывного образования в нашей стране. Отмечается, что существенным препятствием для развития образования в России является недостаточное внимание к психологии. Утверждается, что в современной российской школе недостаточное внимание уделяется организации понимания, вследствие чего страдает усвоение знаний. Предлагается организовать школьное обучение с учетом закономерностей понимания. **Ключевые слова:** образование, непрерывное образование, проблемы, понимание, интеллект, развитие

The article discusses the problems of continuing education in our country. It is noted that a significant obstacle to the development of education in is insufficient attention to psychology. It is argued that in the modern Russian school, insufficient attention is paid to the organization of understanding, as a result of which knowledge acquisition is suffering. It is proposed to organize school education taking into account the patterns of understanding. **Keywords:** education, continuous education, problems, understanding, intelligence, development

It is argued that the potential of psychology in education is much greater than the degree of realization that is achieved at the present time.

Настоящая статья посвящена обсуждению одной из вечных проблем. В том, что обучение должно, так или иначе, соотноситься с психологическими законами познавательной деятельности учащегося, вероятно, никто никогда серьезно не сомневался. Вывод великого педагога К.Д.Ушинского, что психология является одной из двух основ, на которых должен базироваться процесс обучения и воспитания, и сегодня представляется непреложным. По большому счету, никакого противостояния между педагогикой и психологией, конечно, нет. Имеют место локальные недопонимания. В статье, носящей полемический характер, проводится мысль, что потенциальные возможности психологии в образовании значительно больше, чем та степень реализации, которая достигается в настоящее время.

Проблемы образования традиционно активно обсуждаются в нашей стране. Особенно чувствительно руководство системы образования к новым инициативам. Вот и лозунг «Обучение через всю жизнь» не явился исключением: мы видим, что вопросы непрерывного образования не только интенсивно обсуждаются, но появилось много инноваций, реализующих эти идеи. Казалось бы, все замечательно – наше образование шагает в ногу со всей остальной планетой – чем можно только гордиться.

Правда, устойчиво возникают некоторые переживания, которые, к сожалению, вносят пресловутую ложку дегтя. Дело в том, что предполагается, будто образование наше развивается, неуклонно двигаясь от одной победы к другой. Победные реляции, похоже, возымели гипнотическое действие на часть ученого педагогического сообщества.

Представляется, что некоторые лидеры, адепты и рядовые участники движения убеждены: происходит «устойчивое развитие» нашего образования. Вспомним: в основе этого ныне модного и популярного движения лежит довольно давний, принятый еще в 2005 г. Европейской экономической комиссией ООН, документ «Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития». Суть его, как известно, состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий и т.д. Представляется, что в целом не так далеко мы в этом направлении продвинулись. Причем важно, что это был не только путь обретений, но и утрат. Достижения, однако, не должны заслонять тех нерешенных проблем, которые мешают школе развиваться. Особенную опасность представляют те проблемы, которые в полной мере не осознаются. Это неполное осознание обычно связано с тем, что подлинная проблема заслоняется чем-то, лежащим на поверхности, - очевидным для многих, но вместе с тем маскирующим большие проблемы. К числу глубинных проблем смело можно отнести проблему понимания. Впрочем, о понимании поговорим позднее. А пока – о главном. В контексте тематики нашей статьи.

Главное, на наш взгляд, в том, что в очередной раз продумываются организационные формы, составляются планы мероприятий по переходу с одного уровня на другой, но упускается из виду внутренний план, который позволил бы проследивать, направлять и программировать работу психологических механизмов (в первую очередь, связанных с мотивацией и целеполаганием). Конечно, дело не обстоит так, чтобы про мотивацию, к примеру, совершенно забыли – про нее продолжают «приговаривать», но при этом наблюдается типичная картина: то, что должно было бы выступать сердцевинной, «системообразующим фактором», отесняется на периферию, а доминирующую роль играют разного рода педагогические построения и концептуализации. Если выразить суть проблемы кратко: педагогические разработки доминируют, тогда как психологические явно недооцениваются.

Картина довольно типична. Возьмем в качестве примера одно из недавних увлечений педагогов – так называемое неформальное образование. История возникновения "неформального образования" уходит своими корнями, как известно, в 70-е - 80-е годы XX столетия, когда была сформулирована идея возрастающего «мирового кризиса в сфере образования». Концептуально движение неформального образования получило свое оформление в работе П.Кумбса и П.Ахмеда, опубликованной в США еще в 1974 году. Прошло несколько десятилетий, начинание стало модным и в России. Неформальному образованию уделяется внимание, обнаруживается множество трактовок неформального образования. Обратим внимание, что вычленение неформального (non-formal) образования предполагает также выделение двух других категорий - формальное (formal) и информальное (informal) образование. В этой категоризации, как отмечает Т.Мухлаева, к формальному образованию может быть отнесена иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы, следующая через университет, включающая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образования. К информальному образованию относят процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды – начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации (Мухлаева, 2010). К

неформальному образованию может быть отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы – отдельная деятельность или существенная часть более широкой деятельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения (Мухлаева, 2010).

Согласно этой классификации, отмечает цитированный автор, различия носят в основном административный характер. Формальное образование связано с различными учебными заведениями, неформальное – с общественными группами и другими организациями, а информальное охватывает то, что осталось, например, взаимодействия с семьей, друзьями и коллегами по работе. Как нам представляется, при определении подходов к неформальному образованию важно принять во внимание в первую очередь психологические различия между указанными категориями (Мазиллов, 2014). Полезно вспомнить, что в психологии традиционно выделяются различные понятия для обозначения разных путей приобретения опыта: научение, учение, обучение, импринтинг. Обратим внимание на некоторые важные психологические особенности неформального образования.

1. Обратим внимание на то, что при неформальном образовании личности обучающегося отводится более активная роль, чем при обычном формальном. Если при традиционном обучении он чаще всего принимает цели, то здесь он активно участвует в их формировании (или вообще их предлагает). Таким образом, предполагается иная, более активная роль процессов целеполагания и целеобразования.

2. Представляется, что в случае неформального образования, значительно большая роль, чем при традиционном, принадлежит мотивации учащегося. Именно его мотивационная сфера, в частности, интересы является определяющей при выборе тематики, формата и содержания неформального образования. Подчеркнем, что по всей вероятности, в данном случае выше роль собственно познавательной мотивации и мотивации достижений.

3. Обсуждая подходы к организации неформального образования, полезно помнить, что в психологическом отношении чрезвычайно важно, что совместным итогом функционирования неформального, информального, и формального образования является формирование внутреннего мира человека. Поэтому анализ и диагностика последнего являются необходимыми как при выявлении вклада того или иного вида образования, так и для понимания интимных психологических механизмов познания и усвоения информации.

4. Представляется, следовательно, что неформальное образование можно рассматривать в контексте взаимодействия «внутреннего мира человека» как предмета современной психологии с внешним миром. В этом смысле выбор личностью учащегося того или иного варианта неформального образования можно рассматривать как запрос от «внутреннего мира» на его развитие, конкретизацию, дифференциацию, обогащение.

5. Представляется, что неформальное образование (по сравнению с формальным) находится в особом положении: по своему происхождению неформальное образование ближе к свободному, творческому познанию.

6. Важной особенностью неформального образования выступает также то, что, как это следует из исходных определений, организация и планирование образовательного процесса обеспечиваются самими учащимися.

7. При неформальном образовании личностный смысл и уровень ответственности за выполняемую деятельность оказываются существенно выше.

8. Многими авторами отмечалось, что в основе неформального образования лежит идея

гуманистического подхода к учению Карла Роджерса, основанный на добровольном обучении, опирающемся на нужды и опыт обучающихся, уважительное отношение к ним как к отдельным уникальным индивидуальностям, разделение ответственности за обучение среди всех членов группы, принимающих участие в обучении, критическую рефлексию знаний, веры, ценностей и поведения общества, самоуправляемое обучение и циклическое взаимодействие обучения и деятельности (см. Мухлаева, 2010).

Учет и реализация этих положений поможет, как можно полагать, повысить эффективность неформального образования (Мазилев, 2014). Однако, заметим, что этим аспектам (как и другим, не названным здесь, но значимым в психологическом отношении) внимания не уделяется. Вместе с тем возникает искушение «переключиться» на какую-то другую инновацию в надежде получить эффект, причем скорый и значительный.

Как представляется, прогресс в упомянутом направлении за прошедшие годы был не слишком велик. По нашему убеждению, скромные результаты можно объяснить только тем, что не был реализован значительный психологический ресурс, который до настоящего времени так и остается лишь потенциалом. Обидно, что, не исчерпав возможности начинания, обычно отказываются от инициативы и обращаются к другой, допуская по сути ту же самую ошибку...

Другая грань той же самой проблемы – недостаточное использование психологического знания в современном образовании – прослеживается в проблеме понимания в современной школе, да и, пожалуй, шире, в образовании в целом, включая его самые верхние уровни. Втройне обидно, что в этом направлении наблюдается явный регресс. Как ни удивительно, в этом отношении «раньше лучше было»... Впрочем, обо всем по порядку...

Рискнем утверждать, что главная беда нашей школы, причем в значительной степени не осознанная, состоит в том, что в современной школе перестали добиваться понимания при усвоении. Если в школьном обучении формируется клиповое мышление, становится ясно, что беда пришла, тем более, что ворота давно открыты. Клипового сознания и мышления мы еще коснемся в настоящем тексте, как и того, что в учении школьников процветает вербализм. Обратимся непосредственно к пониманию.

Приведем цитату, которой больше четверти века. Она из учебного пособия по психологии для студентов педагогических институтов, и она очень хорошо показывает, что за это небольшое по историческим меркам время в нашей школе мы умудрились потерять. «Для того чтобы материал был хорошо усвоен, необходимо его понять. Как убедиться в том, что материал учащимся понят, каковы критерии понимания? Понимание может проявляться в слове и в действии. Часто используется пересказ учащимся того, что было усвоено. Однако пересказа бывает недостаточно (по рассказу трудно бывает судить, что и как понято), поэтому используют постановку вопросов, по ответам на которые судят о понимании. Поскольку существует опасность того, что материал, особенно словесный, будет без достаточного понимания усвоен, полезно использовать пересказ своими словами (при этом рекомендуется видоизменять формулировку мыслей, переконструировать текст, излагать в сжатом виде и т. п.). Эффективным средством проверки понимания является самопостановка вопросов учащимися и ответов на эти вопросы. Критерием понимания могут также являться действия, которые должен выполнить учащийся в соответствии с понятым материалом. Полезно разработать систему практических заданий, которые позволят выявить, насколько понят материал (стандартизированные задания можно рассматривать как тесты понимания). Важно использовать оба критерия понимания, поскольку между ними возможны расхождения. Таким образом, критерием понимания является сочетание словесного объяснения и фактического выполнения

действий» (Мазиллов, 1990, с.113).

Попробуем представить, что из перечисленного может использовать на уроке педагог в современной школе, который вынужден тренировать своих питомцев правильному выполнению ЕГЭ... Представляется, что ответ очевиден. Много ли в современной школе уделяется внимания рассказу ученика, развернутому ответу, доказательству? Ожидать, что в отсутствии вышперечисленного сформируется логика изложения, тоже несколько наивно. Нет деятельности, нет результатов. Зато ясно, что деятельность по решению тестов на высоте... Рынок услуг репетиторов обширен и диверсифицирован. Жаль, что пониманию при этом учат мало.

Обратим внимание еще на один важный момент, который придает этой проблеме остроту в практической плоскости. Многими исследователями отмечается, что для современных школьников характерны клиповое мышление, некоторые говорят даже о теговом мышлении. Эти метафоры означают приблизительно следующее. Слово клип (от английского «clip») означает «фрагмент», «отрезок», «отрывок». Феномен представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир, как набор отрывочных, фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов и представлений. Теговое мышление характеризуется непониманием сути предлагаемых заданий, срабатывают формальные, часто случайные связи, отсылающие к чему-то «знакомому» по прошлому опыту.

Естественно, что процессы понимания в этих случаях страдают в первую очередь, поскольку о сколь-нибудь полноценном понимании говорить вообще не приходится. Нарушается системность знаний (можно сказать, что она вообще почти не формируется). Школа должна сформировать систему научных понятий – именно в этом сила научного знания...

Если раньше уделяли пристальное внимание развитию лингвистического мышления, культуре связной речи, культуре умственного труда школьника (Ерастов, 1969, 1973, 1968), то ныне это почему-то забыто. В дореволюционной школе учили, как нужно читать книгу. В XXI веке это ушло...

Возникает парадокс: интернет дает возможности в считанные секунды получить справку по любому вопросу, что экономит время и должно повышать эффективность обучения многократно. Однако плодов мы не видим, а примеров того, когда интернет выступает как помеха эффективному учению, более чем достаточно.

Для того чтобы осознать реальные масштабы проблемы, достаточно сопоставить, как происходит усвоение знаний о мире у дошкольников, и то усвоение, которое мы наблюдаем во время организованного школьного обучения. Если в дошкольном детстве формируется образ мира и закладываются основы его понимания, то в школьном обучении появляются почему-то вербализм, мозаичность сознания, клиповость мышления, что, разумеется, сопровождается дефектами в понимании. Это явный симптом неблагополучия. Если школа не ставит во главу угла понимание, то это школа позавчерашнего дня. Попытки «внести системность» за счет периодических обобщений выглядят просто жалкими. Однако мы хорошо знаем, что то, что человеком понято, усвоено им навсегда, поскольку изменяет видение мира человеком. Представляется, что в настоящее время приложения разработок в области понимания к сфере образования наиболее актуальны.

И, конечно, нельзя не вспомнить недобрым словом уже упомянутые ЕГЭ. Достаточно непростая ситуация в образовании, как сейчас очевидно, усугубляется непомерным использованием «современных» форм контроля за усвоением знаний в школе и использованием новых технологий оценки уровня подготовки школьников. Как хорошо

понятно, учителя вынуждены готовить школьников к процедуре сдачи единого экзамена, поэтому обучение в современной российской школе правильно понимать как подготовку к сдаче ЕГЭ. Вряд ли нужно пояснять, что это совсем разные деятельности.

И еще один момент напоследок. Имеет место потрясающая общая депсихологизация современной школы. Возможно, кто-то скажет: «Позвольте! А психологические службы в школе?» Увы, учащиеся (да и педагоги тоже) совершенно не владеют азами современной практической психологии, позволяющей управлять своими психическими процессами, чтобы легко и эффективно запоминать, успешно решать задачи, продуктивно мыслить. Современный школьник не использует не только приемы рационального запоминания, он даже адекватные установки на запоминание у себя создавать не умеет. Как следствие, от учебы школьник вместо удовольствия и удовлетворения, что у него все хорошо получается, испытывает стресс и тревожность (не будем говорить о более серьезных следствиях). Очевидно, в таких условиях трудно ожидать, что перспектива учиться всю жизнь будет восприниматься позитивно. На наш взгляд, это серьезные препятствия, стоящие на пути развертывания непрерывного образования. Хорошее учение должно приносить радость.

Итак, как мы видели, проблемы есть, не все обстоит просто. В данном случае важно опираться на поддержку науки, в первую очередь, психологии. Обратим внимание, психологии практической, практико-ориентированной. Возможности практической психологии велики. И, главное, стоит подчеркнуть, что наработки практической психологии ни в чем, по сути, не противоречат положениям психологии академической. Но существенно дополняют, что, собственно, и создает новые возможности. Для примера рассмотрим упоминавшуюся в тексте проблему понимания. Можно ли научить пониманию? Конечно, можно.

Полезно вспомнить, что говорит психология о понимании. Согласно современным представлениям, понимание выступает важнейшей психической функцией, причем рассматривается не узко когнитивистски (как это было свойственно советской психологии), а как функция, в которую органично включен общечеловеческий опыт, архетипы и символы коллективного бессознательного (Брудный, 1996, Мазиллов, Злотникова, 2016).

Понимание представляет собой раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности, постижение смысла и значения чего-либо, достигаемое на основе связывания понимаемого с уже известным человеку из прошлого опыта. Человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности (М. С. Роговин). Понять явление — значит выяснить его место и роль в той конкретной системе воздействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого. Понять явление — значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий; значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это является общей формулой образования понятия, понимания (Э. В. Ильенков).

В этой статье обозначим новую проблему, которую можно обозначить как понимание и внутренний мир человека. Включение исследований понимания в новый, более широкий контекст, открывает перспективы для углубления трактовки понимания.

Констатируем, что в современной психологии понимание проходит по классу психических процессов. Разумеется, это проявление функционализма, не изжитого до сих пор. Вместе с тем

нельзя не отметить, что дальнейшего радикального прорыва в исследовании понимания не произойдет до тех пор, пока не будет преодолен узкофункциональный подход в психологии. Для этого, на наш взгляд, необходимо сопряжение исследований понимания и включение их в контекст новой широкой трактовки предмета психологии.

Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию понимания является подход, в соответствии с которым понимание рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека (Шадриков, Мазиллов, 2015, Шадриков, 2006).

По нашему мнению, соотнесение с конструктом «внутренний мир человека», а точнее, вписывание понимания в архитектуру «внутреннего мира человека» автоматически снимает многие вопросы, так как важные отношения понимания с другими компонентами структуры внутреннего мира определяются самой системой. Сама система внутреннего мира подробно описана. Таким образом, преодолевается не только функционализм, о котором говорилось выше, но и существующий в психологии традиционный отрыв познавательных функций от личности.

Подчеркнем, что в сложившейся ситуации повинны и сами психологи. На наш взгляд, традиционные трактовки предмета затрудняют применение психологического знания в практике обучения. Дело в том, что абстрактные трактовки предмета (например, психика или поведение) не облегчают практическое использование психологического знания. Совсем по-другому обстоит дело, когда мы имеем дело с совокупным предметом. Примером совокупного предмета может служить упоминавшийся выше в этой статье внутренний мир человека.

По нашему мнению, и неформальное образование и непрерывное образование представляют собой весьма перспективные объекты исследования в свете трактовки предмета психологии как внутреннего мира человека. В рамках архитектуры внутреннего мира находится место для взаимодействия всех видов и форм научения, в контексте внутреннего мира появляется возможность отследить накопление опыта, имеющего различное происхождение, и обеспечить преемственность его обобщения в условиях непрерывного образования. Обратим внимание на то, что в рамках архитектуры внутреннего мира становится понятной роль способностей, познавательных процессов, мотивации и личностных качеств в решении образовательных задач (Шадриков, Мазиллов, 2015), что позволяет эффективно организовать психологически обоснованное обучение.

Библиографический список

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. [Текст] М., 1998. 335 с.
2. Ерастов, Н.П. Культура умственного труда: беседы о рациональной организации познавательной деятельности. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1969.
3. Ерастов Н. П. Развитие лингвистического мышления школьников // Проблемы мышления. Ярославль, 1968.
4. Ерастов, Н.П. Культура связной речи: в помощь учителю. Экспериментальные материалы к факультативным занятиям по развитию речи / Н.П. Ерастов. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1969.
5. Мазиллов, В.А. Мышление [Текст] / В.А. Мазиллов // Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990, с. 100-120
6. Мазиллов, В.А. Стены и мосты. [Текст] / В.А. Мазиллов. Ярославль, 2015. 243 с.
7. Мазиллов, В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и

- перспективы [Текст] / В.А.Мазиллов // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
8. Мазиллов В.А., Злотникова Т.С. Архетип как код массовой культуры // Психологический журнал, 2017, том 38, № 1, с. 98–104
 9. Мазиллов В.А. Неформальное образование в современных условиях: психологические аспекты // Евразийский образовательный диалог: Материалы международного форума / Под ред М.В.Груздева, А.В.Золотаревой. Ярославль: ГАУО ЯО ИРО, 2014. с. 89- 92
 10. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. - 2010. - №4. - С.158-162.
 11. Шадриков, В.Д., Мазиллов, В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.
 12. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В.Д.Шадриков. М.: Логос, 2006. — 392 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация: настоящая статья посвящена содержательному рассмотрению феномена «критическое мышление» в психолого-педагогическом аспекте в образовательном пространстве высшей школы. Предложен учебный курс, направленный на развитие критического мышления в процессе подготовки психологов-бакалавров. **Ключевые слова:** критическое мышление, качество обучения, рефлексия, образовательная технология, компонент личности.

Annotation: this article looks into a subject of critical thinking in light of education and teaching at graduate school. An academic course to develop critical thinking of psychology bachelors is proposed. **Key words:** critical thinking, quality of teaching, reflection, education technology, personal attributes.

Насущная необходимость системы высшего образования – потребность качественной подготовки специалистов. Политика реализации качества обучения, расширение пространства образовательных технологий и возможностей способствует обеспечению высокой конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, а его выпускников на рынке труда. Современное постоянно трансформирующееся информационное общество нуждается в специалистах умеющих мыслить системно, гибко, креативно и самостоятельно, обладающих интеллектуальным капиталом, умеющих строить логические умозаключения, способных обрабатывать, дифференцировать, осмыслять большой объем информации, принимать обоснованные и взвешенные решения и нести за них ответственность.

Критическое мышление позволяет «воспроизводить» такого рода специалистов в различных областях знания – творческих, благоразумных, гибких, обладающих желанием и способностями пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, обладающих вниманием к аргументам оппонента и их логическим осмыслениям, рефлексивным, с высокой степенью ответственности и самосознания.

Образование в широком контексте понимается как процесс усвоения знаний, обучение, просвещение. В процессе образования человек осваивает культурные ценности, культуру вообще, он развивается, совершенствуется, складывается его образ. Следовательно, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека, а образование – это образ, формирование, создание себя самого.

Образовательный процесс есть целостная и динамическая система. Системообразующим фактором этой системы выступает цель педагогической деятельности – это образование человека.

Образовательный процесс можно рассматривать как целенаправленную деятельность по обучению, воспитанию, развитию личности путем организованных учебных, воспитательных, познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, которая обеспечивает усвоение знаний, умений и навыков на уровне не ниже федерального государственного образовательного стандарта.

Можно полагать, что развитие критического мышления является насущной потребностью качественной подготовки обучающихся в современной высшей школе и эффективной

технологией, обеспечивающей результативность и качество образовательного процесса вуза.

Автором настоящей статьи разработан учебный курс «Развитие критического мышления» для обучающихся по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата). Общая трудоемкость 72 ак. ч., 2 ЗЕ. (Данный учебный курс занял 1-е место на Международном профессиональном конкурсе преподавателей ВУЗов «Учебно-методический комплекс дисциплины» (в рамках требований ФГОС)). Цель данного курса: формирование у обучающихся способности к критическому мышлению, предполагающему самостоятельную и осмысленную позицию по отношению к себе и миру; способности адекватно оценивать и осмысливать информацию, правильно работать с различными источниками информации, оценивать их и находить эффективные способы использования. В ходе его освоения обучающиеся решают такие задачи, как: знакомство с природой, теоретическими и методологическими основами критического мышления; развитие навыков использования технологии критического мышления в работе с текстом; составления алгоритма подготовки и проведения устного выступления; обучение правилам доказательства и опровержения в сфере научной, профессиональной и повседневной сферах жизнедеятельности; обучение эффективной работе с различного рода информацией; развитие психологической культуры обучающихся, включающей такие компоненты как: самопознание и самооценка; познание других и себя; умение управлять своим поведением, эмоциями и коммуникацией. В результате освоения учебного курса обучающийся должен знать категориальный аппарат дисциплины, отечественные и зарубежные достижения в области критического мышления, основные принципы, этапы, приемы технологии критического мышления. Уметь работать с текстом в постоянно обновляющемся информационном поле, пользоваться различными способами интегрирования информации, задавать вопросы различных типов, вырабатывать собственное мнение на основе изучения и осмысления различного рода информации, выражать свои мысли как устно, так и письменно, уверенно и корректно по отношению к окружающим, а также аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других. Владеть навыками письменного изложения собственной точки зрения, навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного рода рассуждений, навыками концентрации и распределения внимания, навыками критического восприятия информации, навыками деловых коммуникаций в профессиональной сфере, работы в коллективе, навыками самосовершенствования и саморазвития. Учебный курс призван в процессе обучения реализовать такие компетенции, как: способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности (ПК-6).

Проблеме развития критического мышления посвящены работы ряда зарубежных авторов – Э. Бинкер, Р.Х. Джонсон, Д. Клустер, Э. Мартин, Д. Халперн, К. Эдамсон и др. и отечественных исследователей – Волков Е.Н., Галактионова Т. А., Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская, В.А. Попков, И.В. Сорина Г.В., Трифонова Е.А. и др.

Центральным компонентом в структуре критического мышления выступает фундаментальный конструкт психологии и педагогики – рефлексия как особое психическое качество личности (А.В. Карпов), нравственная работа человека (Вульффов Б.З., Харьковин

В.Н.).

Критическое мышление было присуще философам, являлось инструментом опровержения и доказательства идей, и само по себе было предметом научных и философских поисков.

Большой вклад в развитие критического мышления внес К. Поппер. Согласно его эволюционной эпистемологии, всякий живой организм действует как решатель проблем. Автор предлагает вообще отказаться от вопроса об источнике знаний и заменить его вопросом нахождения и поиска ошибок, выдвигая, способность к критике как одну из важнейших способностей человека. Всякое знание, согласно К. Попперу, является человеческим знанием, оно всегда смешано с нашими ошибками, предубеждениями, мечтами и надеждами. Единственное, что может делать человек, это искать истину путем поиска и устранения ошибок. Этот процесс происходит посредством критики теорий и догадок. Человек может критиковать свои собственные идеи или идеи других людей, но в любом случае, исходным условием поиска истины является формулирование гипотез и теорий в форме доступной для критики. Эти выводы К. Поппера подтверждают важность критического мышления как инструмента познания [7].

Важно отметить взгляд Э. Фромма, который в контексте вопросно-ответных процедур говорит о проблемах образования. В частности, интерес представляет выделение им двух типов студентов.

Первый тип ориентирован на обладание: такие студенты стремятся усвоить схему лекции, записать фразы лектора, получить ответы, которые можно выучить. Как следствие, по мнению Э. Фромма, такие студенты не стремятся к поиску нового, «ибо все новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают», между ними и «содержанием лекций так и не устанавливается никакой связи, они остаются чуждыми друг другу» [20, с. 156].

Для второго типа студентов главным являются взаимоотношения с миром. В образовательном процессе они не отвечают чужими мыслями, на лекциях активны и продуктивны. «У них рождаются новые вопросы, возникают новые идеи и перспективы. Для таких студентов слушание лекции представляет собой живой процесс» [20, с. 158].

Критическое мышление – это совокупность качеств и навыков своеобразного вида деятельности – рефлексивно-оценочного – особой постоянной развивающейся формы человеческой деятельности, возникшей с человеком и имеющей для него жизненно-важное значение [14, с. 5].

Рефлексия выступает фундаментальным понятием для таких отраслей знания как психология и педагогика и активно ими используется.

Рефлексия рассматривается как самостоятельную деятельность человека, направленную на осмысление и осознание своих собственных форм и действий, деятельность самопознания [13;9;12;17;16]. Причём сущность рефлексии усматривается в её возвратно-поступательном характере, а, точнее в её *действенности*, в возможности изменения оснований деятельности личности для управления собственным состоянием, а значит и поведением, где осознание выступает как важнейшее и необходимое условие изменения.

Рефлексия – это базовое свойство человеческой психики, она «органично присуща природе человека – как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция» [1].

Согласно концепции интегральных психических процессов А.В. Карпова, «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая одновременно является и

процессом, и свойством, и состоянием» [4, с. 85]. Однако, выступая одновременно в данной триаде «процесс – свойство – состояние», она не сводится ни к одному из её составляющих. Более того, сущность рефлексии в том, что она не только представлена триадой, а в том, что синтез этих модусов составляет её качественную определённую [5]. По мнению автора концепции, рефлексия, необходимо понимать как полипроцессуальное образование, центром которого выступает синтезированная иерархия основных когнитивных процессов, «повёрнутых внутрь», обращённых к внутреннему миру [4]. Сущность и качественная специфика феномена рефлексии, согласно автору, состоит в её интегративной функции, возможности объединять в себе различные психические процессы, в условиях совместно регулируемой ими деятельности.

Интерес представляет понимание рефлексии Н.В. Селезевым. Автор отмечает, что «рефлексия – это такое осмысление человеком своих действий, такое размышление о них, в ходе осуществления которого, человек отдаёт себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т.е. осознаёт те схемы и правила, в согласии с которыми он действует. Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, в выяснении им оснований своих знаний, в выяснении того, как выработывались те или иные знания или представления» [18, с. 6-7].

Таким образом, рефлексия выступает главным, интегральным механизмом, своеобразным двигателем в структуре феномена «критическое мышление», производит «запуск» целостного процесса мышления.

С развитием идей развивающего обучения рефлексия все больше становится объектом пристального внимания педагогики. Она выступает одним из инновационных путей раскрытия и выявления духовного потенциала человека, выступает особой нравственной деятельностью. Б.З.Вульф и В.Н. Харькин отмечают, что рефлексия – нравственная работа, стимулируется извне, но совершается по внутренней потребности понять себя, происходящее вокруг себя и происходящее в себе [2].

В научно-методической литературе существуют различные толкования феномена критическое мышление:

- способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам;
- особый вид мышления, имеющий целью оценку идей. Мышление, связанное с проверкой точности утверждений и обоснованностью рассуждений;
- систематическая оценка аргументов, основанная на ясных и рациональных критериях;
- особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения;
- принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить;
- мышление, влекущее к самоусовершенствованию;
- способность ставить новые вопросы, выработать разнообразные аргументы, принимать продуманные решения [11].

Мыслить критически – это проявлять любознательность, ставить перед собой вопросы и осуществлять целенаправленный поиск ответов на них.

С 1980-х годов в Америке, в европейских странах с 1990-х годов, развитие критического мышления явилось одной из основных целей образования, что свидетельствует о личностной и социальной значимости этого феномена и приоритетности его развития в образовании

многих стран мира [6]. В американских и британских университетах введена дисциплина «Критическое мышление». Американский профессор Дэвид Клустер отмечает: «От Канзаса до Казахстана, от Мичигана до Македонии школьные учителя и университетские профессора стремятся привить своим ученикам способность мыслить критически. Мы знаем, что критическое мышление – это что-то заведомо хорошее, некий навык, который позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем» [8].

Согласно американскому психологу Дайане Халперн, «критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» [19].

Многие педагоги знакомы с технологией развития критического мышления. Данная технология появилась в российском образовании в 1997 г. Ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Технология развивалась при поддержке Консорциума демократической педагогики и Международной читательской ассоциации. Проект, предложенный российским педагогам американскими коллегами, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления».

Совместная работа идеологов технологии и российских педагогов и практиков позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики, рассмотреть дидактические, психологические и философские основы данного подхода и создать модель, получившую название «Технология развития критического мышления» (ТРКМ). Петербургские ученые и педагоги адаптировали основные идеи проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» к потребностям российского образования. Данные идеи нашли отражение в работах таких авторов как Галактионова Т.А., Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В., Трифонова Е.А. и других.

Целесообразно рассмотреть данную технологию. В ней важным является следование 3-м фазам. Необходимо отметить, что любое занятие может быть построено в соответствии с данным алгоритмом [10, с. 14]:

1.Вызов. Ставится задача не только активизировать, заинтересовать обучающегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания, либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

2.Осмысление (реализация смысла). Здесь происходит непосредственная работа с информацией, причем методы и приемы ТРКМ позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

3.Рефлексия (размышление). Здесь происходит анализ, интерпретация информации. Она творчески перерабатывается.

Таким образом, данная технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с текстом. Особенность технологии – работа с информацией – чтение и письмо.

Цель данной образовательной технологии – развитие интеллектуальных умений обучающихся не только в учебе, но и жизнедеятельности, а именно, умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и

т.д.

Действительно, современная система образования должна не только развивать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить обучающегося получать ее, оперировать ею, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию.

Отечественный педагог, академик РАО Попков В.А. в ряде фундаментальных работ, посвященных формированию критического мышления в высшей школе, отмечает, что критическое мышление выступает компонентом современной личности, является неотъемлемым атрибутом системы высшего профессионального образования. Автор, при анализе методологических проблем критического мышления основывается на теории отечественного профессионального образования, разработанной академиком РАО А.М. Новиковым, - четырех основных идеях – гуманизации, демократизации образования, опережающего и непрерывного образования.

В.А. Попков отмечает, что критическое мышление можно представить в ряде тезисов в контексте теории отечественного профессионального образования А.М. Новикова, ее идей и всестороннего, глубокого анализа принципов высшего профессионального образования с точки зрения необходимости и значимости формирования критического стиля мышления у субъектов высшего профессионального образования:

-критическое мышление есть важнейшее, самоценное, и не компенсируемое тем или иным сочетанием других качеств личности и одновременно необходимое условие ее эффективного социального и профессионального функционирования;

-критическое мышление есть непрменный атрибут научного исследования вообще и исследований в области педагогики высшей школы в частности, а критическое осмысление объектов и процессов вузовской педагогической действительности в некотором смысле можно назвать методом/приемом научно-педагогического исследования [15, с.40-41].

Критическому стилю мышления свойственна последовательность мыслительных операций, которые осуществляет субъект познания. Последовательность мыслительных операций, их процессуальность В.А. Попков определяет через термин «процедура критически-рефлексивного мышления». Автор классифицирует эти процедуры по степени полноты критического осмысления и степени доказательности представляемых выводов [14, с. 9-15].

Процедуры критического мышления

1-я процедура: отсутствие умения и навыков системного осмысления окружающей действительности, как то, простого (элементарного) оценочного суждения на основе непосредственного «взгляда» на объект;

2-я процедура: формулировка двух полярных, экстремальных и заведомо неприемлемых подходов к решению поставленной проблемы;

3-я процедура: выявление ошибочности утверждения оппонента через последовательное вскрытие несоответствия этого утверждения ряду общепризнанных положений и принципов;

4-я процедура: всестороннее осмысление, предполагающее глубокий, многоплановый и многофакторный анализ явления, подхода (принципа), широко распространенного утверждения в процессе которого необходимо выявить как можно большее количество факторов и условий, влияющих на протекание исследуемого процесса, оценить степень этого влияния, на этой основе выявить значимый фактор и пренебрежимые, по возможности определить условия, при которых первоначально пренебрежимый фактор приобретает

значимость, а первоначально значимый – потеряет ее.

Как видно, процесс критического осмысления строго логически не конституирован, а именно никогда не ясно, какие объекты, связи и отношения подлежат критическому осмыслению, какие процедуры и в какой последовательности нужно применять, какова степень глубины критического анализа и т.д.

В связи с этим автор предлагает классификацию результатов (продуктов) критического осмысления тех или иных фрагментов информации об объектах и процессах окружающего. Данная классификация трехкомпонентна, включает следующие варианты «результата»:

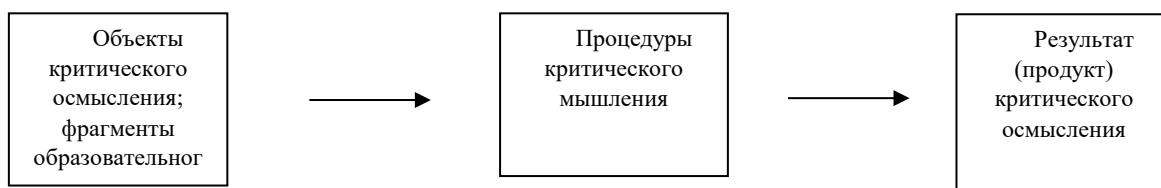
1. Полное согласие с выводами оппонента;
2. Абсолютное несогласие с выводами оппонента;
3. Частичное согласие (и соответственно одновременно частичное несогласие) с выводами оппонента.

Из данной классификации видно, что третий результат является наиболее объемный, проявляется в подавляющем большинстве случаев. Данное в полной мере относится к педагогике. Трудно представить ситуацию, когда кто-либо выдвигает утверждение, идею, подход, принцип, метод обучения и т.п., с которыми можно абсолютно согласиться, либо полностью отвергнуть.

Вариант структуры критического мышления по В.А. Попкову представлен на схеме 1.

Схема 1

Структура критического мышления (по В.А. Попкову)



Как видно из схемы 1, критическому осмыслению подвержены объекты, фрагменты образовательного процесса, далее они проходят процедуры критического осмысления и «на выходе» следует получаемый продукт – результат критического осмысления.

Профессор Ралф Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения». В этом особая роль критического мышления в решении вопросов и проблем [3].

Можно говорить, что критическое мышление - интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения.

В структуру критического мышления входят следующие составляющие: анализ, синтез, взвешенность, логичность, целенаправленность, рефлексия и ее навыки, способности к ней, осмысление ранее приобретенного опыта, умение работать с понятиями, суждениями и продуцирование новых идей - продуктивность.

В.А. Попков определяет критическое мышление как специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную в самом общем смысле на выявление степени соответствия (несоответствия) того или иного продукта принятым эталонам и

стандартам, включающую специфические процедуры и способствующую смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию [15, с. 11].

Таким образом, применительно к образовательному процессу высшей школы, критическое мышление выступает неотделимым атрибутом высшего образования и субъектов образовательного процесса высшей школы, атрибутом научных исследований, компонентом современной личности вообще, интегративным психологическим личностным образованием, технологией обучения субъектов высшей школы, регулятором критического осмысления вузовской педагогической действительности и жизнедеятельности в целом.

Литература:

1. Вульф В.З. Педагогика рефлексии / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Педагогика, 1995. – 172 с.
2. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. М.: Эгвес, 1996.
3. Джонсон Р.Х. Несколько замечаний касательно обучения критическому мышлению / Р.Х. Джонсон // КМ новости. – 1985. – т.4, № 1.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
5. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 304 с.
6. Коробейщикова Е.А. Актуальность разработки новой модели интеграции высшей школы и работодателя в контексте формирования профессиональных компетенций будущих экономистов-менеджеров. // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции ЮНЕСКО. Ч.2. – М.: МГИУ., 2009. – 357 с.
7. Королева А.В. Философские основания исследования проблемы критического мышления // А.В. Королева / Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. - № 5. – 2013. – С. 76-82.
8. Клустер Девид. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс]. - Режим доступ: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>.
9. Митюшин А.А. Рефлексия // Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия. 1989. – 816 с.
10. Муштавинская И.В. Технологии развития критического мышления на уроке и в системе подготовке учителя. Учебно-методическое пособие. СПб.: «КАРО», 2009 – 144 с.
11. Муштавинская, И.В. Критическое мышление на уроках естествознания / И.В. Муштавинская, Е.В. Иванышина // Естествознание в школе. – 2004. – № 3. – С. 34–39.
12. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
13. Огурцов А.П. Рефлексия // Философская энциклопедия. Т.4 М.: Советская энциклопедия. 1967. – 552 с.
14. Попков В.А. Высшее профессиональное образование: критически-рефлексивный контекст. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 160 с.
15. Попков В.А., Коржуев А.В. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования. Агроконсалт. Москва, 2002. – 236 с.
16. Современная философия: словарь и хрестоматия. Ростов-на-Дону. Феникс, 1955. – 511 с.
17. Современный философский словарь / Под. ред. В.Е. Кемерова. – М., Бешкек – Екатеринбург. Изд-во «Одиссей». 1996. – 608 с.
18. Селезнев Н.В. Развитие оценочной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Дис. д.п.н. Ростов-на-Дону. 1997. - С. 6-7.
19. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Изд-во «Питер». 2000. – 512 с.
20. Хайдетгер М. Что зовется мышлением? М., Академический проект. 2007. – 352 с.

Морозикова И.В. (Смоленск, Россия)

СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ ЖИЗНЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта
№ 17-06-00379а.

Аннотация: Статья посвящена актуальной в условиях современного динамично развивающегося общества проблеме профессионального развития личности, а именно готовности студентов (по направлению подготовки – педагогическое образование) к просоциальному поведению на этапе обучения в вузе. Предметом анализа являются социальные нормы просоциального поведения студентов - будущих учителей. Автор ставит целью описать представленность социальных норм просоциального поведения студентов вуза, выявить их особенности. Результаты исследования показывают, что просоциальное поведение студентов - будущих учителей определяется разными социальными нормами, а именно: нормой социальной справедливости; нормой социальной ответственности; нормой социальной взаимности и, соответственно, создает разную основу для просоциального поведения. Таким образом, формирование просоциального поведения студентов - будущих учителей, являются важным феноменом, который необходимо учитывать при подготовке будущего профессионала.

Ключевые слова: профессиональное становление личности; студенчество; просоциальное поведение; социальные нормы; профессиональная деятельность; подготовка будущего педагога.

Annotation: The paper considers the problem, which is relevant for the dynamically developing contemporary society, the problem of readiness of students at teacher-training departments to demonstrate prosocial behavior when studying at the university. The subject of analysis focuses on the social norms determining the prosocial behavior of the students at teacher-training departments. The author aims to describe the existing social norms of students' prosocial behavior and to bring out their peculiarities. The results of the study show that the prosocial behavior of the students at teacher-training departments is determined by different social norms, such as the social justice norm, the social responsibility norm, the social reciprocity norm, which, in their turn, establish different conditions for prosocial behavior. Therefore, the formation of prosocial behavior of students at teacher-training departments is an important phenomenon which is to be considered when training a future professional.

Key words: professional formation of personality; students; prosocial behavior; social norms; professional activity; teacher training process.

Для современного общества характерны активные изменения, происходящие во всех его сферах (духовной, социальной, экономической и политической), которые, в свою очередь, приводят к изменениям в различных сферах деятельности (появляются новые профессии, исчезают – привычные), предъявляют новые требования к профессионалу.

Важнейшей психологической проблемой в данном контексте является проблема становления личности профессионала, его когнитивных и мотивационных характеристик, идентичности, формирование профессионально значимых качеств; понимание требований,

предъявляемых к профессионалу, выбранной профессией (Н.А. Бакшаева, Е.П. Белинская, А.А. Вербицкий, Е.П. Ермолаева, Ю.П. Поваренков, В.А. Сонин, Л.Б. Шнейдер и другие) [2, 4, 5, 8 - 10].

В свою очередь социальные трансформации, происходящие в современном обществе, в том числе ориентация на индивидуалистические ценности, приводят к феномену изменчивости идентичности личности [3], влияют на формирование профессиональной идентичности и требуют учета особенностей постоянно меняющегося социального пространства в ее формировании [7].

Особые требования при этом предъявляются к подготовке студентов - будущих учителей. Для современного общества важно, чтобы учитель был не только хорошим преподавателем-предметником, но и владел компетенциями, позволяющими осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, а также работу в образовательной организации. Современный педагог должен быть способен видеть, выявлять и разрешать проблемы, связанные с психологическими трудностями и нарушениями процессов социализации ребенка, конфликтами в школьной среде, с самоопределением и профориентацией школьников; готов к взаимодействию с различными группами детей, в том числе со школьниками, имеющими нарушения в развитии и девиациями поведения, одаренными детьми и т.п. Т.о. при подготовке студентов - будущих учителей важно формировать готовность к просоциальному поведению, понимать, представленность у них просоциальных норм поведения.

Проблемам просоциального поведения посвящены работы J. Bryan, M. Test, которые понимают его как позитивные формы социального поведения. Э. Арансон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт, Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг рассматривают под просоциальным поведением любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу. В.В. Гриценко, Т.П. Гаврилова, Н.В. Кухтова рассматривают просоциальное поведение как поведение, связанное с оказанием помощи. С их точки зрения они являются основой проявления профессионально важных качеств у специалистов, ориентированных на оказание помощи [1, 5, 11].

С целью изучения особенностей просоциального поведения у студентов - будущих учителей было проведено пилотажное исследование, в котором использовались следующие методы: наблюдение, беседа, психодиагностические методы. Для выявления социальных норм поведения будущих преподавателей использовалась методика «Социальные нормы просоциального поведения» И.А. Фурмонова, Н.В. Кухтовой[6]. В качестве респондентов выступили студенты Смоленского государственного университета в количестве 50 человек по направлению подготовки: педагогическое образование.

По результатам исследования были получены следующие данные (Таблица 1): для 42 % студентов - будущих учителей характерна норма социальной справедливости; у 37,8 % респондентов доминирует норма социальной ответственности; у 21,2 % испытуемых преобладает норма социальной взаимности; норма «затраты - вознаграждения» не выражена у студентов - будущих учителей.

Таблица 1. Результаты опроса студентов по методике И.А. Фурмонова, Н.В. Кухтовой «Социальные нормы просоциального поведения»

№	Социальные нормы	%
1.	Норма социальной ответственности	37,8
2.	Норма социальной взаимности	21,2
3.	Норма социальной справедливости	42
4.	Норма «затраты - вознаграждения»	0

Для студентов с преобладанием в просоциальном поведении нормы социальной ответственности характерно оказание помощи исходя из чувства справедливости. Т.е. они считают, что каждый должен получать вознаграждение в том объеме, в котором он принял личное участие.

Студенты - будущие учителя с выраженной нормой социальной ответственности считают, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, и выстраивают межличностные отношения исходя из чувства ответственности. Они готовы оказать помощь тем, кто находится от них в зависимости, кто в них нуждается.

Для тех респондентов, у кого преобладает норма социальной взаимности, характерно оказание помощи в обмен на предыдущую помощь или ожидание таковой в будущем.

Отсутствие доминирования в поведении нормы «затраты - вознаграждения» у будущих педагогов, говорит о том, что они не соизмеряют свои затраты с необходимостью оказать помощь.

Таким образом, просоциальное поведение студентов - будущих учителей определяется разными социальными нормами: нормой социальной справедливости; нормой социальной ответственности; нормой социальной взаимности и, соответственно, создает разную основу для просоциального поведения.

Педагогическая деятельность предъявляет к человеку особые требования и накладывает своеобразный отпечаток на его личность и образ жизни. Важно понимать, как представленные социальные нормы будут помогать или мешать в становлении профессионала, в формировании компетенций, позволяющих осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса будущими педагогами. Изучение устойчивости/изменчивости просоциального поведения студентов - будущих учителей, выявление адаптационного потенциала социальных норм у педагогов требует дальнейшего научного изучения.

Библиографический список:

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
2. Белинская Е.П. Проблема личности в русской общественной мысли рубежа XIX–XX веков: социокультурный контекст // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. Сборник научных статей XII Международной научно-практической конференции. – Смоленск: СмолГУ, 2016. Вып.12. С. 35-40.
3. Белинская Е.П. Конструирование идентичности в неопределенности // Личность в пространстве и времени. Сборник научных статей 5-ой Международной научно-практической конференции. – Смоленск: СмолГУ, 2015. Вып. 5. С. 26-30.
4. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. –

93 с.

5. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: ИП РАН, 2008. – 347 с.

6. Кухтова Н.В., Доморацкая Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения. – Витебск: УО «ВГУ им. Машерова», 2011. – 48 с.

7. Морозикова И.В. Переживание личной профессиональной целостности студентами вуза (на материале рижской и смоленской выборок) // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – М.: Экономическое образование, 2017. С. 41-49.

8. Поваренков Ю.П. Циклический подход к анализу трудового пути личности // Социально-психологические проблемы ментальности /

Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О. Л., Гайсина А.Р.
(Казань, республика Татарстан)

ФАСИЛИТАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА FACILITATION IN THE HIGHER EDUCATION OF THE XXI CENTURY

Аннотация: В статье представлено авторское видение фасилитации в развитии высшего образования XXI века. В высшем образовании России появился новый феномен – фасилитация. Фасилитация в высшем образовании рассматривается нами как «усиление», увеличение продуктивности образования (обучения, воспитания, развития) студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности. В высшем образовании фасилитация рассматривается, прежде всего, как педагогическая фасилитация или технология, в основу которой положено использование преподавателем вуза особого стиля общения в контексте личности педагога и студента на основе использования в учебной группе, как команде, новых идей для решения определенной проблемы. Особую роль в этом процессе играют технологии «взрачивания» субъектности студента вуза путем использования коучинговых технологий, тренингов, консультаций, бесед, конференций и др. Практическая значимость результатов заключается в возможности экстраполяции результатов статьи в профессиональную подготовку студентов вуза.

Ключевые слова: образование, фасилитация, психологическая фасилитация, педагогическая фасилитация, субъект, субъектность, механизмы фасилитации.

Abstract: The article presents the author's vision of facilitation in the development of higher education in the 21st century. In the higher education of Russia a new phenomenon appeared - facilitation. Facilitation in higher education is seen by us as "strengthening", increasing the productivity of education (training, education, development) of students as subjects of educational and professional activity. In higher education, facilitation is considered primarily as a pedagogical facilitation or technology, based on the use of a special style of communication by the teacher of the university in the context of the personality of the teacher and student, based on the use of new ideas in the training group as a team to solve a particular problem. A special role in this process is played by the technologies of "nurturing" the subjectivity of a university student by using coaching technologies, trainings, consultations, conversations, conferences, etc. The practical significance of the results lies in the possibility of extrapolating the results of the article to the vocational training of university students.

Keywords: education, facilitation, psychological facilitation, teaching facilitation, facilitator, subject of activity, subjectivity, attribute ring of pedagogical facilitation.

Актуальность работы обусловлена тем, что социально-экономические условия развития общества вызывают в профессиональном образовании поиск новых методов, форм, технологий и механизмов обучения. В этом контексте представляет интерес открытие в психологии и педагогике феномена фасилитации как образовательного явления. Поэтому изучение возможностей использования фасилитации преподавателем вуза создает возможности для активизации деятельности как педагогов вуза, так и самих студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности в условиях современного высшего образования [1-3].

Происхождение понятия «фасилитация» имеет длительную предисторию и короткую историю. Термин «фасилитация» происходит от английского глагола «facilitate» и переводится, как «облегчать, помогать, способствовать» [8]. Понятие фасилитация пришло из

социальной психологии. Сегодня в научном обороте наряду с понятием фасилитация, используются понятия психологическая и педагогическая фасилитация. В контексте высшего образования педагогическая фасилитация рассматривается нами как образовательный процесс, ориентированный на это «усиление», повышение продуктивности образования (обучения, воспитания и развития) магистрантов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на основе субъектно-ориентированного стиля общения и «притягательных» особенностей (харизмы) личности преподавателя вуза [3-5]. Фасилитация в высшем образовании рассматривается О. И Райс как метод интерактивного обучения [5]. А. М. Рябков рассматривает методологию фасилитации в образовательной среде демократического общества [6].

Сегодня в вузе доминирующим методом обучения вузе становится интерактивное обучение, в контексте которого фасилитация выполняет роль индикатора развития субъектного потенциала будущего магистра [3-5]. При этом, субъектный потенциал студента вуза - это возможность и способность, использовать «формирующие силы человека стать субъектом учебно-профессиональной деятельности, т.е. творцом своего профессионального развития [3;7]. Мы рассматриваем метод педагогической фасилитации в вузе как профессиональную организацию процесса групповой или командной работы студентов, направленную на достижение целей занятия, принятия командных решений в процессе обучения, решение группой студентов задач повышенной сложности и важности [5-7].

При соблюдении ряда условий в педагогической деятельности можно рассматривать педагогическую фасилитацию в вузе как технологию учебной деятельности студентов в профессиональной подготовке и как механизм развития их субъектного потенциала. От классического метода обучения технология педагогической фасилитации в вузе отличается тем, что преподаватель не дает советов, рекомендаций, т.е. не выступает в роли ментора, а совместно с магистрантами «отыскивает» решения проблемных ситуаций, задач сообща с членами группы, объединенных общей целью. В широком смысле, педагогическая фасилитация на практике вуза реализуется как социально-педагогическая фасилитация, т.е. как интеграция или «синергия» деятельности всех субъектов педагогического процесса (преподаватель и студенты) по повышению продуктивности деятельности в ситуациях «затруднения» и решении проблемных ситуаций и задач. Студент вуза в процессе использования преподавателем вуза педагогической фасилитации начинает развиваться в ситуации «надситуативной активности» [1-2].

Различные методы «поддержки», инструкции, проекты со стороны преподавателя вуза в процессе профессиональной подготовки при проведении лекций и семинаров сделают этот процесс «фасилитирующим». В этом и заключается суть педагогической фасилитации в вузе - не «поучать» а учить работать в команде. Педагогическая фасилитация в процессе подготовки в вузе - это помощь нейтральной стороны, задача которой, прежде всего, «облегчение» взаимодействия внутри группы как команды. Преподаватели - фасилитаторы удерживают встречу во временных рамках и помогают точно выдерживать четкую повестку дня, умеют добиться того, чтобы их слушали, создают среду активного общения, конструктивно излагают проблемы, подводят итоги и ищут аргументы. Опытный и успешный преподаватель - фасилитатор умеет сохранять беспристрастность, создавать возможности для конструктивного диалога между всеми участниками. Он или она являются человеком со стороны и могут сохранять нейтралитет в течение всего времени встречи [9-11].

Цель применения « педагогической фасилитации» в образовательном процессе в развитии субъектного потенциала студентов может сводиться так же к решению кейсов, конкретных бизнес-ситуаций, где требуется найти решения, проанализировать проблемы, собрать идеи, уточнить задачи, спланировать действия и т.д. [1-3]. *Организация занятий с применением метода «педагогической фасилитации» для развития субъектного потенциала студентов* вуза целесообразна в случаях, когда поднимаются «острые», проблемные темы, которые требуют конкретных решений. Педагогическая фасилитация уместна тогда, когда требуется организовать эффективное групповое обсуждение, где каждый участник может высказаться, поделиться идеями, опытом и предположениями.

В процессе подготовки в вузе можно использовать следующие технологии и методы фасилитации: технология открытого пространства (“Open Space Technology”), технология “Мировое кафе” (World Café), конференция «Поиск» (Search Conference), динамическая фасилитация (Dynamic facilitation), «Развивающая фасилитация» (Developmental facilitation), «Технология участия» (Technology of Participation), стратегия Уолта Диснея, технология “идея-лог”, «скампер», грейп-коктейли[8].

Педагогическая фасилитация в деятельности преподавателя вуза как наставника рассматривается нами как «пусковой механизм» для проявления и развития субъектности личности студента в контексте его индивидуализированной активности, самостоятельности, «санкционированной» самодеятельности, творческой [7-8]. Особую роль в этом играют технологии «вращения» субъектности молодого человека на основе технологии фасилитации, как коучинговых технологий, тренингов, консультаций, бесед, конференций и пр.

Практическая значимость результатов заключается в возможности экстраполяции результатов статьи в профессиональную подготовку студентов вуза, ориентированной на совершенствование этого процесса.

Литература

1. Димухаметов Р. С.. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Магнитогорск, 2003.- 199 с.
2. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения: М: Издательство Дмитрия Лазарева, 2016.-344с
3. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О феномене фасилитации в высшем образовании// Казанский педагогический журнал, 2017.-№ 1.- С.45-51
4. Пилогина Т. В. Реализация педагогических технологий профессионально-ориентированного обучения в преподавании дисциплин юридического профиля // Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки / Материалы IV Международной научно-методической конференции 13 апреля 2015 г. Краснодар, 2015.
5. Райс О.И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения// Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317>
6. Рябков А. М. Методология фасилитации в образовательной среде демократического общества. URL: http://vuzirossii.ru/publ/metodologija_fasilitaciiv_obrazovatelnoj_srede_demokraticeskogo_obshhestva/43-1-0-3137
7. F.G. Muhametzyanova, N.S. Krasnenkova, L.F. Chukmarova, A.N. Kazakov, S.A. Kryukov, L.K. Obukhova “The Formation of Social-Psychological Competence In Professional Activity of Subjects Two Different Groups of Bank Workers”, Asian Social Science, Vol. 11, No. 1, e-Version First. - pp. 359-363, 2015.
8. R. Schwarz The Skilled Facilitator, Hardcover, P. 432, 2002.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье описываются факторы, влияющие на процесс социально-психологической адаптации студентов, выявлены типичные трудности адаптации и рассмотрены причины их возникновения.

Ключевые слова: адаптация студентов, трудности адаптации, девиантное поведение, дезадаптация, самореализация.

Summary. The article deals with the factors influencing the process of socio-psychological adaptation of students, revealed a typical adjustment difficulties and their causes.

Keywords: adaptation of students, difficulties of adaptation, deviant behavior, disadaptation, self-realization.

Проблема социально-психологической адаптации личности не теряет своей актуальности, поскольку современное транзитивное общество заставляет человека приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни, требованиям и вызовам. Социально-психологическая адаптация – одно из важнейших условий существования и оптимального функционирования общества, она предполагает нахождение каждым своего места в структуре общества, вовлечение человека в социальную среду и его эффективную самореализацию в ней.

Ежегодно увеличивается количество межгосударственных образовательных программ, миллионы молодых людей отправляются получать высшее образование за пределы своей страны, либо в другие города. Однако даже просто переход школьников в высшие учебные заведения без перемены места жительства сказывается на их внутреннем самочувствии, уверенности в себе, спокойствии, внутреннем комфорте, то есть ставит перед ними задачу адаптации к новому образу жизни и новому виду учебной деятельности. Ускорение процессов социально-психологической адаптации первокурсников, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих на начальном этапе обучения в вузе, выявление психолого-педагогических условий оптимизации процессов адаптации – чрезвычайно важные задачи. От того, насколько успешны будут процесс вхождения в студенческую среду, перестройка ритма жизни и понимание условий и требований образовательной среды, зависит результативность всего дальнейшего обучения, профессиональное и личностное становление молодых людей.

Процесс адаптации студентов младших курсов протекает в трех основных сферах – это учебная деятельность, общение со сверстниками и преподавательским составом, саморазвитие.

Студенты, выбравшие для обучения университеты, принадлежащие к культуре, отличной от их собственной, кроме проблем, с которыми сталкиваются студенты в целом, должны также приспосабливаться к новыми общественным и культурным условиям. Это достаточно сложно сделать, когда новичок заранее осознает различия, но еще труднее, когда он имеет ложные представления, будто новое общество имеет культуру, традиции и правила поведения, подобные тем, что существуют в родной стране [1].

Исследование социально-психологической адаптации – это исследование сложного и многогранного процесса жизни в новой среде, анализ этого процесса и выявление механизмов управления адаптацией позволит разработать практические рекомендации по оптимизации и ускорению ее течения.

«На процесс социально-психологической адаптации к новой культурной среде влияет ряд факторов:

- индивидуальные характеристики: демографические и личностные (в том числе возраст);
- ситуативные.

К личностным характеристикам относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на социально-психологическую адаптацию человека, относят лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс социально-психологической адаптации, относят: конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других» [2, с. 36].

Трудности, с которыми сталкивается большинство современных первокурсников можно объединить в несколько групп на основании причин, которые за ними стоят.

1. Недостаточная подготовленность студентов по базовым дисциплинам, необходимым для обучения по выбранному направлению. Программа обучения в вузе может потребовать от первокурсников более глубоких знаний, чем они по ряду объективных и субъективных причин сумели приобрести в школьные годы.

2. Смена места жительства и потеря прежних социальных связей, уклада жизни. Происходит резкий переход к самостоятельной жизни, к принятию ответственности за себя. Для многих этот период жизни становится еще и началом экономической активности, необходимости самообеспечения [3].

3. Мотивация к обучению. Как показывают исследования, студенты с высокой мотивацией к обучению адаптируются успешнее к обучению в вузе и в целом к культурной среде, если речь идет о студентах-мигрантах [4]. Однако когда мы имеем дело со слабой мотивацией, с незаинтересованностью в дальнейшей работе по специальности или с сомнениями в правильности сделанного выбора, это сказывается негативным образом на протекании процесса социально-психологической адаптации.

4. Ряд трудностей, с которыми сталкиваются первокурсники, связан с иной организацией учебного процесса в вузе, которая существенно отличается от того, как проходит обучение в школе. Исчезает необходимость в ежедневной отчетности в виде домашних заданий. «Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия, отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнений соответствующих требований со стороны некоторой части студентов» [5, с. 9]. Система обучения в вузе не может заставить студента работать ежедневно и регулярно, как он делал это будучи школьником, поэтому в начале первого курса может возникнуть обманчивое чувство легкости обучения, а между тем неувоенный объем знаний с каждым днем будет возрастать.

5. «Слишком многие вчерашние абитуриенты обладают невысоким уровнем культуры,

нравственной и трудовой воспитанности, проявляющимися на фоне ограниченного жизненного опыта и социальной зрелости. С такими явлениями приходится сталкиваться в различных проявлениях: недобросовестное отношение к учебному труду, мировоззренческая и социальная инфантильность, отношение к общественной работе и межличностные отношения» [6, с. 147]. Подобные аспекты приводят к конфликтам со сверстниками и преподавателями, затрудняя полноценное вхождение в социальную среду вуза и обретение в ней своего места.

6. Одна из тенденций современного образования – гуманитаризация в технических вузах и возрастание роли естественных и технических наук в гуманитарных. Это приводит к увеличению плотности информации, которую необходимо освоить студенту. Кроме того мы живем в эпоху, когда ежегодно объем знаний человечества увеличивается в несколько раз, это не может не отражаться на системе образования, в учебные программы вузов вводится все больше нового материала, который необходимо освоить студентам и закрепить в памяти.

7. Еще одна группа проблем связана с неумением самостоятельно работать с информацией, анализировать ее, выделять существенные и второстепенные аспекты, неумение систематизировать новую информацию может привести к информационным перегрузкам, которые являются стрессовыми факторами. В первые годы обучения студентам необходимо овладеть навыками самостоятельной научно-исследовательской работы, научиться находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, ясно формулировать и излагать свои мысли. Эти навыки позволяют студентом в последующем находить удовлетворение в учебной и исследовательской деятельности, реализовывать в ней свои творческие способности.

8. «Существенно сказывается недостаточная выраженность установки студентов на приобретение профессии (специальности) наряду со слабым проявлением ценностного отношения к знаниям. Поступая в институт по различным причинам, многие только в ходе адаптации начинают осознавать всю серьезность сделанного выбора» [6, с. 147].

9. «Первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки... Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в вузе, студенты считают недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий» [5, с. 8–9].

Положительные аспекты социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, такие как способность к быстрой психологической перестройке, самопринятие и принятие окружающих, внутренний контроль за эмоциями и мыслями значительно снижают опасность появления различных видов девиантного поведения. С другой стороны негативные следствия попадания в ситуацию, требующую социально-психологической адаптации, такие как дезадаптация, неуверенность в себе и непринятие окружающих, эмоциональный дискомфорт, давление внешнего контроля и неспособность принять ответственность, могут, напротив, привести к усилению тенденций к девиантному поведению. По этим причинам проблема адаптации студентов требует к себе пристального внимания, теоретического изучения особенностей протекания данного процесса, выработки и экспериментальной проверки систем учебно-воспитательных мероприятий, которые смогут ускорить вхождение студента в новую социальную роль, подготовить его к эффективному овладению основами будущей профессии,

свести до минимума последствия дезадаптации, уменьшить риски ухода в девиантное поведение.

Процесс социально-психологической адаптации студентов требует пристального внимания и всестороннего психолого-педагогического обеспечения, поскольку от того, насколько будут преодолены трудности данного этапа становления личности молодых людей зависит успешность их будущей профессиональной деятельности, жизнестойкости и самореализации в условиях транзитивного общества.

Литература

1. Zhou, Y. Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education / Y. Zhou [et al.] // *Studies in Higher Education*. – 2008. – Vol. 33, No. 1. – P. 63–75.
2. Виниченко, М.А. Social and psychological adaptation of specialized classes of students to teaching in higher education = Социально-психологическая адаптация учащихся профильных классов к обучению в высшем учебном заведении / М.А. Виниченко ; НИУ БелГУ // *Transformation of approaches to education in Russia and CIS states* / ed. by K. Reiss. - Stuttgart, 2012. - Vol.1.-P. 35-46.
3. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Тесей, 2003 – 352 с.
4. The Aquila Digital Community [Electronic resource]: The University of Southern Mississippi. – Mode of access: <http://aquila.usm.edu/dissertations/429>. – Date of access: 10.09.2017.
5. Адаптация первокурсника : пособие для педагога-психолога, педагога социального, куратора академической группы / Белкоопсоюз, Учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации», Отдел идеологической и воспитательной работы с молодежью ; сост: З. М. Грабко, Е. В. Джалая. – Гомель : БТЭУПК, 2009. – 63 с.
6. Земцова, Е.М. Адаптация студентов младших курсов к вузу как основа будущей конкурентоспособности специалиста / Е.М. Земцова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки»*. Выпуск 17. – 2012. – № 26 (285). – С. 146 – 148.
7. Коптева, С. И., Лобанов, А. П., Дроздова, Н. В. Научить учиться: психологический мониторинг образования и контроля качества знаний: учеб. пособие / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Мн.: БГПУ, 2005. – 118 с.
8. Мирзаянова, Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзаянова. – Мн.: Бел. Наука. – 2003. – 271с.
9. Serebryakova, T. Social and psychological adaptation of higher school students: experimental study / T. Serebryakova [et al.] // *Man in India*. – 2017 – Vol. 97 (9). – P. 151–162.
10. Sadyrin, V.V. Students' Adaptation in the Social and Cultural Dynamics / V.V. Sadyrin [et al.] // *International Journal Of Environmental & Science Education*. – 2016. – Vol. 11, No. 15. – P. 8580 – 8591.
11. Leary, K.A. Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college / K.A. Leary, M.E. DeRosier // *Psychology*. – 2012. – Vol. 3, No.12A. – P. 1215 – 1222.
12. Cai, L. Towards cross-cultural adaptation of international students: A case study of Chinese students in Finland / L. Cai, L. Teng // *BioTechnology an Indian Journal*. – 2014 – Vol. 10, No.9. – P. 4047 – 4053.

Русанова Н.А., Вербина Г.Г. (Чебоксары, Чувашская Республика)
**ВЗАИМОСВЯЗЬ АТТРАКЦИИ С УСПЕШНОСТЬЮ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье рассматривается психологический феномен – аттракция и ее влияние на успех в профессиональной сфере. Подчеркивается, профессиональная деятельность сегодня, как правило, невозможна без социального взаимодействия, можно предположить, что фактор аттракции как характеристики межличностных взаимоотношений может иметь значительное влияние на успешность в профессиональной сфере. Отмечается, что создание привлекательного габитарного имиджа специалиста, занимающегося профессиональной деятельностью особенно в сфере «человек-человек» очень важно для построения эффективных межличностных отношений.

Ключевые слова: аттракция, успешность, профессиональная деятельность, психологическое воздействие, факторы, формирующие аттракцию.

Abstract. The article deals with the psychological phenomenon - attraction and its impact on success in the professional sphere. It is emphasized that today professional activity is generally impossible without social interaction, it can be assumed that the attraction factor as characteristics of interpersonal relationships can have a significant impact on success in the professional sphere. It is noted that the creation of an attractive gabitic image of a specialist engaged in professional activities, especially in the field of «man-man», is very important for building effective interpersonal relations.

Key words: attraction, success, professional activity, psychological influence, factors forming an attraction.

Одной из составляющих счастливой жизни индивида является успех, или успешность. Профессиональная деятельность является одной из ключевых сфер для человека, наряду с семейными отношениями, дружбой и др. Поэтому успех в профессиональной деятельности является одним из важных факторов самореализации и самоактуализации индивида. Само понятие успешность в профессиональной деятельности можно понимать как субъективную или объективную характеристику. Под объективной стоит рассматривать достижения индивида, легко заметные окружающим – продвижение по карьерной лестнице, должность, награды и т.п. В то же время, именно субъективное восприятие успешности рождает чувство удовлетворения, а, следовательно, и определяет внутреннее состояние человека. Субъективное восприятие зависит, во многом от соответствия тех целей, которые индивид ставил перед собой в профессиональной сфере, его ожиданий от реальной ситуации, опосредованной его восприятием. Факторы, влияющие на успешность индивида в профессиональной среде многочисленны и весьма разнообразны. К ним можно отнести ситуационные факторы и характеристики самого субъекта деятельности. К этим факторам также относится явление аттракции, или свойство субъекта – аттрактивность.

Понятие «аттракция» впервые появилось в научной психологической литературе в 50х-60х годах XX века и связано с большим количеством работ по данному направлению таких ученых как Д. Бирна, Дж. Клора, Э. Аронсона и др. В отечественной психологии интерес к данному понятию пришел только в конце 80-х годов XX века и связан с именем

выдающегося ученого Л.Я. Гозмана. Наибольшее количество работ по тематике аттракции посвящено исследованиям этого явления в межличностных отношениях при построении романтических или дружеских отношений [5,6]. Множество исследований имели своей целью изучение факторов, детерминирующих возникновение аттракции – среди исследователей, изучавших данные факторы можно выделить Д. Бирна, Дж. Клора, Э. Аронсона, Р. Джонса, У. Гриффита, Р. Кендела, Т. Ньюкома и др. [2,3,4]. Ряд ученых предложили свои модели структуры аттракции – Д. Бирн, Дж. Тедеш, У. Гриффит, М. Каплан, Л.Я. Гозман, З.А. Киреева и др. [2,6].

Вопросы изучения успеха в профессиональной деятельности также хорошо представлены как в исследованиях зарубежных психологов (Э. Хьюг, Д.Т. Холл, Р.Г. Тернер, Д.Э. Чендлер, Дж. Гринхаус и др.), а также в трудах отечественных ученых (С.Л. Рубенштейн, Е.А. Климов, Е.А. Теплов, Я.С. Хаммер и др.) [2,5,6,7,10]. Ученые уделяют большое внимание как определению критериев успеха, так и поиску основных детерминант успешности в профессиональной деятельности.

В последнее время все больше исследователей стали обращать внимание на важность аттракции в профессиональной среде – знание приемов и правил аттракции рассматривается как одно из важных условий для построения межличностных коммуникаций в профессиональной сфере, в особенности для профессий, связанных с постоянной работой с людьми, например, для социальных работников, работников сферы обслуживания [2,4]. Способность сформировать аттракцию отмечается как один из наиболее существенных навыков успешного руководителя [11]. А.Ю. Панасюк создание аттракции рассматривает как одну из целей формирования имиджа – политического, профессионального, личного [9].

Исследователи рассматривают аттракцию как прием невербального общения в межличностных отношениях. Можно сказать, что аттракция - психологический фактор успешности в профессиональной деятельности. Внешний облик производит первое и самое сильное впечатление на окружающих. Информация, получаемая визуально, является основной базой первичных данных о человеке. Создавая привлекательный габитарный (от лат. *Habitus* – внешность) имидж, необходимо учитывать три базовых понятия: индивидуальность человека, определяемая его природной цветовой гаммой, физическими и психофизиологическими характеристиками; стиль, соотносящийся с индивидуальными характеристиками человека и требованиями профессии.

Аттракция, по мнению многих исследователей, является одним из основных компонентов технологии психологического воздействия. База аттракции – потребность человека в положительных эмоциях. Она стимулируется многими приемами: тонким комплементом, умением слушать, уважительным отношением к объекту, «отражение» собеседника, позитивными невербальными проявлениями, комфортным для собеседника расположением и т.д. В результате процесса аттракции складывается система социальных установок, которые регулируют отношения личности с ее социальной средой. Наличие аттракции значительно облегчает «скрытое» управление объектом и не всегда выступает в явном виде. Аттракция является многогранным явлением, объединяющим в себе познавательную, эмоциональную и поведенческую стороны. Факторы, оказывающие влияние на возникновение и развитие аттракции также многочисленны – к ним можно

отнести внешнюю привлекательность, совпадение установок и ценностей, степень самораскрытия и др. Явление аттракции играет большую роль в социальных отношениях, во многом определяя взаимоотношения между людьми. В профессиональной сфере сегодня роль межличностных взаимоотношений возрастает. Вслед за этим растет и важность аттракции в профессиональной среде.

Под успешностью в профессиональной сфере понимается совокупность объективных и субъективных факторов. К объективным факторам можно отнести уровень профессионализма, уровень заработка, должность, динамику развития карьеры и т.п. В то же время, именно субъективное понимание успешности индивидом определяет его само- и мироощущение, влияет на его ощущение счастья и успеха в жизни. Мерой субъективной успешности можно считать удовлетворенность трудом.

В аналитической статье Ю. Керца, на основе 20 научных публикаций зарубежных исследователей, подчеркивается роль внешнего вида при социальных взаимодействиях. В статье также проведен анализ литературы по вопросам влияния внешней привлекательности как фактора трудоустройства и развития карьеры. Было отмечено, что во многих случаях такие показатели как вес, рост индивида оказывают значимое влияние на вероятность его трудоустройства. Также отмечено негативное влияние наличия явных изъянов во внешности на оценку способностей при приеме на работу и на решение о найме. Отмечено, что в профессиях, связанных с общением с людьми фактор приятной внешности при приеме на работу влияет не только на интервьюера на подсознательном уровне, но также может быть продиктован объективными требованиями законодательства. Замечено, что в данном вопросе присутствует влияние гендерного признака: для женщин фактор внешности более важен, чем для мужчин. Причем, как отмечается многими исследователями, чересчур привлекательная внешность может иметь и негативное воздействие – например, в случае, когда привлекательная женщина претендует на должность мускулиного типа (профессии и должности, которые, по мнению общества, ассоциируются с мужскими качествами – в том числе руководящие должности), или, когда отбор проводит женщина [8].

Отечественные исследователи Е.А. Варлашкина и Е.В. Латышева в своей работе исследуют фактор привлекательной внешности для успеха в профессиональной деятельности в сфере «индустрии красоты». В данной работе отмечается, что фактор внешности может иметь различный вес в зависимости от профессиональной сферы – так, например, удельный вес данного фактора как определяющего успех в сфере «индустрии красоты» выше, чем в строительной сфере [3].

Под успехом в профессиональной сфере понимается совокупность объективных (уровень занимаемой должности, наличие наград, уровень профессионализма, компетентность и т.д.) и субъективных (удовлетворенность профессиональной деятельностью) факторов. На успех в профессиональной сфере оказывают влияние различные как внешние (социально-экономическая ситуация, организационная культура, среда), так и внутренние (способности, психологические характеристики личности, мотивация, самооценка, профессионализм, самоэффективность и т.п.) факторы. Поскольку профессиональная деятельность сегодня, как правило, невозможна без социального взаимодействия, можно предположить, что фактор аттракции как

характеристики межличностных взаимоотношений может иметь значительное влияние на успешность в профессиональной сфере. В последнее время многие исследователи обращают внимание на важность аттракции в профессиональной среде, поэтому изучение взаимосвязи аттракции и профессионального успеха является перспективной и актуальной областью.

Общение между людьми происходит не только словами, точнее, даже не столько словесно, сколько при помощи невербальной информации, передаваемой мимикой, жестами, взглядами, положением собеседников относительно друг друга и т.п. Все это может существенно дополнить, обогатить содержание произносимых слов или даже они могут сказать за человека то, что он не решается произнести вслух, а может разоблачить, раскрыть глаза на истинные намерения того, кто старается ввести в заблуждение, лукаво произнося красивые фразы [2].

Большинство исследователей разделяют мнение, что словесный (вербальный) канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для «обсуждения» межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений. Научные исследования в области лингвистики показали, что существует прямая зависимость между социальным статусом, властью, престижем человека и его словарным запасом. Другими словами, чем выше социальное или профессиональное положение человека, тем лучше его способность общаться на уровне слов и фраз. Исследования в области невербалики выявили зависимость между красноречивостью человека и степенью жестикуляции, используемой человеком для передачи смысла своих сообщений. Это означает, что существует прямая зависимость между социальным положением человека, его престижем и количеством жестов и телодвижений, которыми он пользуется. Человек, находящийся на вершине социальной лестницы или профессиональной карьеры, может пользоваться богатством своего словарного запаса в процессе коммуникации, в тоже время как менее образованный или менее профессиональный человек будет чаще полагаться на жесты, а не на слова в процессе общения [11].

Как только человек заговорит с кем – либо или узнает, что на него смотрят, - свойственное ему выражение улетучивается, складки на лице подтягиваются, глаза становятся любезнее, добрее, и лицо принимает соответствующее данному моменту выражение. Но даже опытные специалисты могут демонстрировать нужные движения только в течение короткого периода времени, поскольку вскоре организм непроизвольно передаст сигналы, противоречащие его сознательным действиям [1]. Иногда на выразительность невербального языка оказывает одежда человека. Если одежда плохо сидит или тесна, то человек скован в своих движениях. Хотя это достаточно редкие случаи, но их важно иметь в виду, чтобы лучше понять язык жестов [4].

В процессе обучения и воспитания, а затем в профессиональном развитии каждый человек овладевает определенной системой вербальной и невербальной коммуникации и использует ее в общении. Понимание языка мимики и жестов позволяет более точно определить позицию собеседника. Через жесты осуществляется обратная связь, которая играет определяющую роль в целостном процессе взаимодействия, а совокупность жестов является важной составной частью такой связи.

Таким образом, несмотря на большой интерес к явлению аттракции среди зарубежных и отечественных исследований, большая часть работ посвящена определению детерминант аттракции, а также роли аттракции в близких межличностных отношениях, таких как любовь, дружба. В то же время, в ряде современных работ отмечается возрастающая роль аттракции в формировании имиджа и в профессиональной деятельности, особенно в профессиях, связанных с взаимодействием с людьми. Вопросы профессионального успеха и факторов, его детерминирующих, имеют большую популярность среди исследователей. Анализ научных источников показал, что существует большое количество работ, посвященных влиянию как внутренних характеристик личности (самооценка, мотивация, способности, индивидуальный стиль деятельности, самооэффективность и т.д.), так и внешних факторов (социально-экономическая ситуация, профессиональная и организационная среда). Ряд работ зарубежных авторов посвящен исследованию влияния внешности на успех в трудовой деятельности – замечены как положительные, так и отрицательные взаимосвязи между внешней привлекательностью и успехом. Однако внешность является лишь одним из многочисленных факторов, определяющих аттракцию.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. Учебник для вузов – 5-е издание. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 384 с.
2. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 560 с.
3. Варлашкина Е.А. Привлекательная внешность как фактор успеха в профессиональной деятельности в сфере «индустрии красоты» / Е.А. Варлашкина, Е.В. Латышева // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2011. № 1. С.27-33.
4. Вербина Г.Г. Имиджелогия: курс лекций. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2008.- 294 с.
5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Издательство Московского Университета, 1987. – 170 с.
6. Грива О.В. Аттракция в дружеских отношениях: образ реального и идеального друга / О.В. Грива // [Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С.121-125](#)
7. Грива О.В. Эмоционально-чувственные характеристики аттракции в дружеских отношениях / О.В. Грива // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 232-236.
8. Керша Ю. «Что красиво, то хорошо». О внешности с позиции в социальной структуре общества [Электронный ресурс] URL: <http://thewallmagazine.ru/good-looking-influences-on-social-attitude/>
9. [Панасюк А.Ю.](#) Управленческое общение: практические советы / [А.Ю. Панасюк](#). – Москва: Экономика, 1990. – 112 с.
10. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я.С. Хаммер // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147-153.
11. Чирикова А.Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей / А.Е. Чирикова // Психологический журнал. 1999. № 3. С. 81-92.

Сандомирский М.Е. (Москва, Россия)
**НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

Аннотация: Описаны современные тенденции развития информационного (цифрового) общества, приводящие к социально-психологической дезинтеграции, в качестве способа преодоления которой рассматривается интегративная социальная психотерапия.

Ключевые слова: неопределенность, социально-психологическая дезинтеграция, интегративная социальная психотерапия

Abstract: The paper describes modern tendencies of the so called information (digital) society development, leading to socio-psychological disintegration. Social integrative psychotherapy is offered as method of coping with such problem.

Key words: uncertainty, social-psychological disintegration, social integrative psychotherapy

Главное в сегодняшнем мире - то, что он меняется усилиями человечества, включая изменение самой скорости этой антропогенной эволюции, а также повышение ее сложности. Сложность созданного человеком искусственного мира и его взаимодействия с природным нередко превышают возможности понимать происходящие изменения и управлять ими. Оптимисты видят в этом позитивную сторону, пессимисты думают иначе, апеллируя к известной мысли, приписываемой Конфуцию: *«Не дай Бог жить в эпоху перемен»*. Представим взвешенную, компромиссную точку зрения, совмещающую:

а) взгляд на изменения как со стороны общества, для которого они являются интринсивными, отражающими глубинные закономерности развития,

б) со стороны индивида, для которого они представляются экстринсивными, соответственно вынужденного адаптироваться к привнесенным извне, навязанным социумом переменам.

Да, основное содержание нашего времени - достижения научно-технического прогресса, новые открытия и технологии, которые в целом приносят пользу человечеству. Но нельзя не думать и о той цене, которую нам всем приходится платить за эти изменения. Человечество, порой не осознавая проблемной причинно-следственной связи, расплачивается ухудшением среды обитания и в конечном счете собственным здоровьем, как душевным, так и физическим. Происходит же это по той причине, что прогресс технологий и продиктованные им нововведения в образе жизни во многом противоречат природной психобиологической природе человека, которая остается по большому счету неизменной на протяжении десятков тысяч лет.

В информационном обществе эти противоречия заметно возрастают, и повинны в том поистине революционные изменения социальной среды. Во-первых, информационная революция, благодаря которой объем информации, произведенной человечеством, удваивается каждые 10 лет (С.П. Капица). Во-вторых, революция технологическая, особенно прорывное развитие технологий искусственного интеллекта, обещающее в скором времени добиться его превосходства над интеллектом человеческим - так называемой сингулярности (Р. Курцвейл). Собственно, это даже не

футурологический прогноз, а совокупность уже реализуемых долгосрочных бизнес-проектов с радужными экономическими перспективами, но непредсказуемыми социально-психологическими последствиями (Ефимов А., 2017).

Вот эти-то прогрессивные технические изменения и сопровождаются психологическим регрессом. Не выдерживает человек такого прогресса, устает от благ современной цивилизации, не ценит свое информационно-технологическое виртуальное счастье, изнанка которого оборачивается многочисленными проблемами.

Одна из главных проблем, порождаемых эволюцией общества - **неопределенность**, в самых различных контекстах. Дипак Лал (2007) рассматривает "падение определенности" в социальной, политической и экономической сфере как закономерное следствие развития современной цивилизации, в метафорическом представлении возрастание цивилизационной энтропии.

В глобальном аспекте эта неопределенность связана с размытостью перспектив современной цивилизации в целом. В соответствии с законом Снукса-Панова, скорость эволюционных изменений человеческой цивилизации возрастает, и в середине XXI века, как указывает С. Карелов (2017), ожидается фазовый цивилизационный переход, который переведет человечество на иную фазу развития. Согласно алармистским прогнозам, этот переход может обернуться для цивилизации катастрофой. Об этом размышляет А.П. Назаретян (2016): *"Если в близком будущем на мировой арене не образуется вменяемый субъект, оснащённый эффективным смыслообразующим мировоззрением и способный восстановить утраченный геополитической системой баланс, то перспектива цивилизации на нашей планете может оказаться печальной."* Это часть того социокультурного противоречия технического прогресса, о котором писал еще в начале прошлого века Н.А. Бердяев (1994): *"Мы стоим перед основным парадоксом: без техники невозможна культура, с ней связано самое возникновение культуры, и окончательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели."*

В индивидуальном, психологическом аспекте отмечается усиление влияния неопределенности на состояние человека и соответственно ее роли в генезе душевных расстройств. В связи с этим в современной психологии значительное внимание уделяется изучению неопределенности и толерантности к ней. При этом толерантность к неопределенности в российском обществе отличается от западной, что определяется российским менталитетом, как показано Е.Г. Луковицкой (1998): *"В российской среде наблюдается тенденция воспринимать окружающую действительность как более сложную и противоречивую."* С учетом кросс-культурных психологических различий, и подход к изучению неопределенности в российском варианте оказывается самобытным. Ранее в отечественной науке проблема неопределенности разрабатывалась в русле концепции вероятностного прогнозирования (Фейгенберг И.М., Журавлев Г.Е., 1977), поисковой активности (Ротенберг В.С., Аршавский В.В., 1984), оценки вероятностной структуры среды (Крауклис А.А., 1984), включая ее патогенетическую роль (Коростелева И.С., Ротенберг В.С., 1990).

В настоящее время актуальность этой проблематики связана с возрастанием противоречий в триаде "индивид - информация - общество" (или диаде "индивид - информационная среда"). Так проявляется закон информационного дисбаланса

(Сандомирский М.Е., 2017): на фоне общего роста объема информации, накопленной обществом, чем больше информации становится потенциально доступной для индивида - тем труднее ему оказывается найти практически необходимую. В результате информационная перегруженность сопровождается информационным дефицитом.

Характерная черта современного образа жизни - невиданная доселе избыточность информации. Образно говоря, в этом безбрежном информационном океане, который становится все глубже (ибо суммарный объем информации прогрессивно растет), человек блуждает, а в отдельных случаях "тонет". И при этом парадоксальным образом страдает от "жажды", поскольку именно той информации, что нужна для ее утоления, не находит.

Вдобавок к этому, информационная избыточность и кажущаяся легкость доступа к информации снижают престиж персонализированного знания, компетентности, вследствие чего происходит снижение общего уровня образованности и культуры общества. Возникают новые противоречия, связанные с дисбалансом процессов обучения и профессионализации. Начиная с последней четверти XX в., рост объема знаний, их быстрое устаревание привели также к системному кризису образования в современном мире (Кумбс Ф., 1970).

Поскольку в информационном обществе знания начинают обесцениваться, они не всегда "стоят" в глазах обучающегося того времени, которое потрачено на их приобретение. Процесс же длительного обучения (повторное высшее + непрерывное дополнительное) не только становится фактором инфантилизации (более длительное сохранение социально-экономической зависимости от родителей), но еще и фактором анти- профессионализации. Это происходит в случае, когда затянувшееся дополнительное образование препятствует началу самостоятельной профессиональной деятельности, затягивает полноценное вхождение в профессию. Подобный психологический барьер, который можно назвать комплексом некомпетентности, создающий неуверенность специалиста в своей профессиональной компетентности, актуален для ряда профессий, включая профессию психотерапевта.

При этом информация вторичная, антропогенная в мировосприятии и повседневном укладе жизни многих людей вытесняет первичную, природную. Итогом становится отрыв от реальности, о котором писал Ж.-П. Сартр (1988): *"Сознание эпохи отделяется от всякого бытия и заменяется только самим собой. Кто так думает, ощущает и самого себя как ничто. Его сознание конца есть одновременно сознание ничтожности его собственной сущности."* Порождаемый таким образом эскапизм и эгоцентрическая рекурсия сознания приводят к разочарованию в жизни, социокультурно-индуцированной потере ее смысла, аномии.

В упомянутую противоречивость информации вносит свой вклад и такое социокультурное явление, как постмодерн, признание обществом одинаковой значимости и ценности одновременно присутствующих в информационном пространстве точек зрения, не только различающихся, но и противоречащих друг другу. Отсюда инфляция ценности информации и ее смысла, описанная А. Швейцером (1973): *"На истории нашего времени лежит печать никогда ранее не виданной бессмысленности."*

На этом фоне возникает недоверие общества к достоверности информации, особенно медийной, поскольку растет объем фейкового контента. В массовых масштабах

это происходит в интернете, в связи с чем R. Sambrook (2012) относит углубляющееся противоречие между доверием к информации и ее достоверностью к характеристике именно цифрового общества. Отсюда берет начало такой социальный феномен, как "пост-правда" (Flood A., 2016), отказ от объективности, когда главным содержанием медийного мессиджа становятся не факты (поскольку заранее допускается их искажение), а эмоции.

В подобной ситуации коллективной психологической защитой от неопределенности как следствия техногенного прогресса для части населения становится социокультурный, ценностный регресс, возврат к традиционализму, происходит известный бердяевский "возврат в средневековье". Формируется субкультура *современного архаичного общества*. В итоге происходит идейный раскол социума, неопределенность развития которого усиливает общую социально-психологическую неопределенность. Подобный регресс российского общества к традиционализму прогнозировался еще в момент его трансформации, социально-политического разворота в начале 2000-х, в формулировке *"пытаться идти вперед, глядя назад"* (Клямкин И.П., 2004).

Еще одним, масштабным социально-психологическим последствием возрастания неопределенности становится ценностная диверсификация, сопровождающаяся мировоззренческой компартиментализацией общества. Постмодернистская вариативность на уровне индивида, сталкивающегося с противостоянием различных жизненных ценностей, ориентаций и смыслов, противостоящих друг другу, оборачивается внутриспсихическими противоречиями, личностной дезинтеграцией, а на уровне коллективном - дезинтеграцией социально-психологической.

В наше время человечество страдает от разобщенности и рассогласованности, противоречащей природному устройству человеческой психики и мозга, особенно инстинктивно-детерминированным механизмам социального поведения. По сути, речь идет о проявлениях синдрома дезинтеграции, следствием которой становится формирование конфликтов разного уровня: дезинтеграции общества с природой в целом (социально-экологические конфликты), индивида с обществом (социальные конфликты), дезинтеграции людей друг с другом (социально-психологические конфликты) и отдельного человека - с самим собой (интрапсихические конфликты). Соответственно рецептом решения противоречий развития и наиболее общих социально-психологических проблем, стоящих перед человечеством представляется интеграция, включая различные ее направления: интраперсональное, межперсональное, транскультуральное, трансперсональное, а в перспективе - трансгуманистическое. Компасом в тумане неопределенности, инструментом преодоления противоречий, примирения конфликтующих социальных групп и выстраивания мостов, соединяющих оппонентные субкультуры, становится интегративная социальная психотерапия.

Литература

1. Бердяев Н.А. Человек и машина // Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. - В 2-х тт. - Т. I. - М.: Искусство, 1994. - С. 499-513.
2. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М.

Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. - М.: Наука, 1977.- 391 с.

3. Дипак Лал. Непреднамеренные последствия. Влияние обеспеченности факторами производства, культуры и политики на долгосрочные экономические результаты. - М.: ИРИСЭН, 2007
4. Ефимов А. Власть над миром: чем закончится гонка за искусственным интеллектом // Forbes. - 22.08.2017 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnologii/349317-vlast-nad-mirom-gonka-za-iskusstvennym-intellektom>
5. Карелов С. Большой войны не миновать // Medium. - 08.01.2017 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: https://medium.com/@sergey_57776/большой-войны-не-миновать-с48e0e3d8425
6. Клямкин И.М. Постмодерн в традиционалистском пространстве. // Полис. Политические исследования. - 2004. - № 1. - С. 18-21
7. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Психологические предпосылки и последствия отказа от поиска в норме и при психосоматическом заболевании // Психол. журн. - 1990. - Т. 11, № 4. - С. 84-90
8. Крауклис А.А. Методологические аспекты исследования эмоционального стресса. // Методологические проблемы исследования функций мозга. - Рига: Зинатне, 1984. - С. 70-74.
9. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. - М.: Прогресс, 1970.- 263 с.
10. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. - Дисс... кандидата психологических наук. - СПб., 1998. - 173 с.
11. Назаретян А.П. Психология в социальном прогнозировании: ещё раз о причинных зависимостях // Вопросы философии. - 2016. - № 7.
12. Петрова Ю. Россия стала третьей страной в мире по объему интернет-трафика // Ведомости. - 03 апреля 2015 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2015/04/03/rossiya-stala-tretei-stranoi-v-mire-po-obemu-internet-trafika>
13. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. - М.: Наука, 1984. - 192 с.
14. Сандомирский М.Е. Туман в голове. Невыносимая неопределенность бытия // Наша психология, октябрь 2017
15. Сандомирский М.Е. Социальная и социомедийная психотерапия // Психотерапия. – 2011. - №10. - Материалы Международного конгресса «Интегративные процессы в психотерапии и консультировании. Психотерапия здоровых. Медиация» Москва 7-9 октября 2011 г. – С. 110-122
16. Швейцер А. Культура и этика. - М.: Прогресс, 1973.
17. Flood A. 'Post-truth' named word of the year by Oxford Dictionaries. // The Guardian. - 15.11.2016 [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/books/2016/nov/15/post-truth-named-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries>
18. Sambrook R. Delivering trust: Impartiality and objectivity in the digital age // Reuters Institute for the Study of Journalism. University of Oxford. 2012. - 44 pp.

Лачинян Л.Л., Саргсян Л.К. (Ереван, Армения)
ВЛИЯНИЕ СМИ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: средства массовой информации; дошкольный возраст; стороны средств массовой информации; функции средств массовой информации; формы распространения информации.

Аннотация: В статье рассматриваются основные задачи, особенности распространения средств массовой информации в дошкольном возрасте. Представлены те задачи, стороны и функции средств массовой информации, которые актуальны для детей дошкольного возраста.

Key words: mass media; preschool age parties of mass media; functions of mass media; forms of distribution of information.

Abstract: This article discusses the main objectives, features of distribution of mass media at preschool age. Presents the tasks of the parties and functions of mass media, which are urgent for children of preschool age relevant in today's schools.

Средства массовой информации в качестве информационной платформы и способа влияния на общество, в первую очередь подразумевает психологическое влияние. В первую очередь это влияет на подсознание человека. Каждый день, каждую минуту человечество сталкивается со средствами массовой информации, с видео, с заявлениями, которые имеют большое влияние на формирование личности. Это по своему характеру выборочно и определяется личностно и факторами, связанными с мотивацией. Следует отметить, что основными источниками возникновения средств массовой информации является историческое прошлое, настоящее, современная общественная жизнь, которая полна противоречивыми ситуациями и противопоставленностью уровней социальной группы.

Как известно, в ряде европейских стран целые институты занимаются психологическими вопросами создания программ для детей. Огромные средства расходуются на их создание. С этой точки зрения, трудность заключается в том, что из-за ограниченных производственных ресурсов, ни продюсеры, ни составители программ не в состоянии осуществить психологический анализ среди потребителей в этой возрастной группе.

Тем не менее, программы оказывают влияние на все сферы общественной жизни и на все слои общества. Поэтому, важно для реализации программ и СМИ нужно учитывать все группы зрителей, в частности детей дошкольного возраста. Средства массовой информации могут оказывать на детей дошкольного возраста как положительное, так и отрицательное влияние. С этой точки зрения, влияние средств массовой информации имеет две стороны:

- Положительная – СМИ сообщают о событиях связанных как с культурой, так и с целым рядом вопросов социальной жизни.
- Отрицательная – в современных телесериалах, фильмах и даже мультфильмах слишком много встречаются сцены насилия.

В конце концов, уменьшается количество и качество программ, предназначенных для детей дошкольного возраста. Отметим, что в основе средств массовой информации лежит не только коммерческая информация, но и политическая, социальная, идеологическая и др. информации. На самом деле, СМИ на рынке представляют голос бизнеса, его язык, благодаря которому происходит взаимодействия с обществом.

Таким образом, средства массовой информации находят отражение в рыночных событиях, общественной жизни, развитие различных возрастных групп.

Средства массовой информации становятся зеркалом жизни. По мнению американского социолога Дэниела Бурстина, реклама каждой страны описывает саму страну [2]. Из вышесказанного приходим к такому выводу, что реклама вводит совершенно новые ценности в наше сознание. СМИ выполняет ряд функций:

- Функция связи – общение, подтверждение контакта.
- Простая – организационная.
- Идейная, которая заключается в том, чтобы оказать влияние на ценности и мировоззрение аудитории.
- Культурно-образовательная, которая стремится стать культурным учреждением и способствовать созданию и распространению культурных ценностей в обществе.
- Рекламная, которая связана с удовлетворением различных потребностей аудитории.
- Развлекательная – удовольствие, расслабление напряженности, чувство удовольствия и т.д. [3].

Средства массовой информации также имеют влияние на личность каждого ребенка. С точки зрения структуры социально-психологического воздействия средств массовой информации, как правило, выделяют три направления: познавательные, эмоциональные и поведенческие. Говоря о познавательных аспектах СМИ, мы имеем в виду, то что познавательный компонент связан с восприятием информации ребенком.

Как мы знаем, эмоции являются важным элементом коллективной деятельности, то есть начальным процессом познавательной деятельности. В СМИ чаще всего используются зрительные, слуховые, двигательные типы эмоций.

Следующим элементом коллективной деятельности является восприятие. В процессе восприятия важную роль играет познание. Основной задачей средств массовой информации должно являться то, чтобы создать у ребенка положительные эмоции, приятные чувства и мысли, а также адекватное отношение к ряду различных явлений.

Отметим также, что основной мерой для обращения внимания являются изменчивость, контрастность и так далее. В целом, разделение разной информации со стороны СМИ обеспечивает обращение внимания к нему.

Памяти связана с эффективностью СМИ и с целым рядом программ. Таким образом, при восприятии информации ребенком большое влияние оказывает объем и количества информации. Как мы знаем, некоторые потери информации в программах, а также их отсутствие негативно влияют на формирование личности ребенка.

Не будем забывать также, что эмоциональные СМИ определяют эмоциональное отношение ребенка к данному объекту. Известно, что эмоции всегда несут личностный, субъективный характер: в качестве эмоций выявляются многочисленные особенности

детей.

СМИ также оказывают влияние на поведение ребенка, особенно под воздействием программ. В то время как средства массовой информации должны быть на ум, эмоции, отношения, и поведение. Такой подход изменяет отношение и поведение, так же убеждает, привлекает и приказывает осуществлять желания ребенка.

На ребенка воспитательное влияние оказывает как семья, школа, окружающая среда, так и средства массовой информации. Все эти вышеперечисленные факты способствуют развитию и совершенствованию моральных и творческих сил детей дошкольного возраста.

Следует также отметить, что СМИ, влияя на развитие детей, способствуют их развитию программами и разными телевыпусками, поэтому используются разные методы, которые влияют на самые различные психологические построения детей как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Среди этих методов:

- убеждение,
- внушение,
- гипноз,
- психоанализ,
- лингвистический метод,
- манипуляция.

Внедрение средством массовой информации метода убеждения заключается в том, что при помощи фактов можно было бы доказать для ребенка положительные аспекты данного явления, его преимущества и значимости.

Убеждения детей дошкольного возраста предполагают собой полученные от СМИ критические мысли.

Так же нужно подчеркнуть, что СМИ использует все стороны эмоционального воздействия, желание ребенка дошкольного возраста быть самым лучшим.

Однако не будем забывать о том, что для распространения СМИ самыми старыми и наиболее надежными средствами являются пресса и литература, которая с легкостью анализируется, оценивается и контролируется с разных точек зрения.

В прессе информация обеспечивается с помощью размещения ее в различные детские журналы, газеты, каталоги, вкладыши. Среди всех видов СМИ пресса и литература больше всего используется в этой возрастной группе. Каждый ребенок может найти там именно для него созданную публикацию. Прежде всего, здесь важным является тема, которая должна быть в соответствии с психологическими особенностями ребенка, она должна немедленно привлечь внимание красочными картинами и заставить ребенка прочесть текст (чтение родителей). Отметим также, что, в свою очередь, текст должен быть разработан в соответствии с заголовком, набран разборчивыми буквами с красивым дизайном, интересным и специфическим для дошкольника. Объем текста должен составлять столько, сколько нужно ребенку для полного освоения мысли. С этой целью иногда используются подзаголовки и изображения. Они должны быть:

- иллюстрированными,
- информативными,

- развлекательными.

В жизни дошкольников среди основных средств распространения массовой информации также считается телевидение, радио, транспортные передачи. Одним из самых совершенных средств передачи информации является телевидение, которое влияет на широкую аудиторию детей дошкольного возраста. Синтезируя голос и изображения, он обеспечивает более широкие коммуникационные возможности по сравнению с другими формами распространения информации. Перечислим несколько особенностей:

- По техническому исполнению выделяются: игровые, масштабные, анимационные, графические.

- По типу сюжета: описательные, эмоциональные, парадоксальные, шокирующие.

- По продолжительности трансляции: комплексные информационные ролики.

Быстро развивающимся видом СМИ является радио. Эту способствует за последние годы резкое увеличение числа радиостанций. Этот вид распространения массовой информации является наиболее полным, где бы мы ни были радио есть везде, даже там, где нет хороших дорог и телевидения. Но для детей дошкольного возраста этот вид не столь эффективен, так как он почти не интересен детям. Для них важнее визуальная коммуникация. Таким образом, основная задача радио состоит в том, чтобы разработать такие тексты, которые заставят работать воображение аудитории, использовать слово без изображения, сделать текст более понятным для аудитории, текст должен состоять из лаконичных, обоснованных фраз.

Для распространения информации еще одним видом является транспортные сообщения, которые используются во всем мире. Последнее считается наиболее эффективным способом воздействия на ребенка, когда избирательность не играет существенной роли. Пассажиры дошкольного возраста обеспечиваются контактами на высоком уровне в виде рекламных сообщений. Общественный транспорт широко используется в качестве носителя информации, в частности, в виде рекламы. С этой целью в полной мере используется вся сущность транспортного средства.

Мы не ошибемся, если скажем, что сейчас тысячи микроавтобусов, автобусы являются движущимися носителями рекламы, которые украшены красочными картинками. Вокзалы и метро также заполнены информацией. Таким образом, общественный транспорт является наиболее популярным средством распространения информации, чьи рекламные плакаты и цветовые эффекты имеют самое активное влияние на формирование личности детей дошкольного возраста.

Теперь обратимся к сувенирам. Как важный источник информации сувениры в ребенке отображаются в виде символов, например, ручки, книги, одежда, ювелирные изделия, сумки и другие аксессуары. Этот вид распространения массовой информации имеет важное значение в процессе формирования личности детей дошкольного возраста.

Современным средством распространения СМИ является интернет, в котором дети принимают участие с более раннего возраста. Развитие коммуникационных технологий и интернета постепенно меняет роль СМИ в распространении информации. Процессы глобализации средств массовой информации и появление новых гипер-медий изменяет их

структуру в следующем:

- позволяют в течение короткого промежутка времени обеспечить передачу информации больших объемов;
- способны влиять на популяцию жителей, имеющих различные культурные привычки [2].

Очень часто, пытаясь улучшить материальные потребности семьи, предоставляя ребенку светлое будущее, на задний план отодвигаем воспитание детей, не обращая должного внимания на многие проблемы. К сожалению, в таких случаях на детей оказывают влияние не родители, а телевизор, интернет и другие средства массовой информации, которые ни в коем случае не могут заменить родителей. В результате, мы имеем неконтролируемых, агрессивных детей, потому что психика детей дошкольного возраста часто не готова сталкиваться с водоворотом информации интернета, что и является одной из наиболее важных проблем современного мира. С этой точки зрения предстоящая деятельность большая, потому что во время просмотра мультфильмов на глазах у ребенка могут появляться рекламные роли, которые не могут контролироваться в этот момент и мы не можем сказать насколько это может причинить вред.

В последние десятилетия сильнее утверждается интегрирование личности. Наша задача состоит в том, чтобы понять процесс воздействия средств массовой информации их воздействие на формирование личности. Это важно с точки зрения в науки психология значимым является концепция американского психолога Эриксона [6]. Формирование личности он связывал с развитием генетически заданной стадии эпигенетического принципа. В дошкольном возрасте, когда ребенок развивается на него оказывают влияние и родители, и телевидение, что и у ребенка создает образ внешнего мира. А чрезмерный просмотр телевизионных программ вызывает в психике ребенка дискомфорт. В результате, такая ситуация приводит к тому, что индивидуальное мышление заменяет коллективное мышление, у ребенка развивается зависимость. В результате, просмотр телевизора тормозит детей-дошкольников самостоятельно мыслить и развиваться.

По некоторым данным, которые были получены в результате исследований, было выявлено, что у детей дошкольного возраста выражено желание просмотра сцен насилия, что приводит к формированию и выражению агрессивного поведения. Под влиянием западной кинопродукции большинство детей становятся агрессивными, наглыми и грубыми, они не способны воспринимать здоровые человеческие эмоции [1; 4]. Отображение на экране телевизора враждебности делает детей более агрессивными.

Следует отметить, что панель управления компьютером находится в руках у ребенка: он может в любой момент предстать в любом виде, продолжая или не продолжая жить в этом мире. Исследования подтверждают так же, что чрезмерное использование компьютера может вызвать агрессию, которое часто выражается на эмоциональных и поведенческих проблемах у детей с мотивами внутреннего контроля [5]. После просмотра таких телепрограмм ребенку сложно отличить реальный мир от виртуального.

Таким образом, дети дошкольного возраста постепенно учатся насилию и очень спокойно относятся к этому. Помимо психологического воздействия, СМИ оказывает так же негативное влияние на физическое здоровье ребенка. На ребенка влияет излучение, яркие пятна, изменение изображения, которые влияют на зрение, на работу сердца и мозга,

ослабляют внимание, делают агрессивным поведение, нарушают сон и т.д.

Таким образом, можем сказать, что средства массовой информации представляют собой явления, оказывающие социально-психологическое влияние. Информационно-психологическое воздействие СМИ возникает в результате межличностного общения в целом. В этом случае в развитии средств массовой информации важно учитывать психологические особенности детей дошкольного возраста, обращать особое внимание на восприятие ребенком психологического аспекта. А также для доставки средств массовой информации нужно сформировать определенные ограничения, законы, развить любовь у детей дошкольного возраста к образованию, культуре, спорту и к ряду других полезных областях.

Список использованных источников

1. Дроздов О.Ю. Массовая коммуникация как фактор агрессивного поведения //Вестник Харьковского университета. Серия «Психология». - № 483 – 2000. – с. 51.
2. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. Питер, 2006.
3. Мокшанцев Р. Психология рекламы. Москва. 2007.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
5. Портал о здоровье и личностном росте. Влияние компьютера на ребенка. - [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://zdorovja.com.ua/content/view/326/187>
6. Эриксон Э. Детство и общество Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.- 592 с.

Н.Д.Узлов (г.Москва, Россия)

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН «СИНДРОМ РЫБЬИХ ГЛАЗ»

Аннотация. В статье, на основе анализа литературных произведений отечественных авторов и критиков (В.Г.Белинский, Д.С.Мережковский, А.И.Куприн, А.П.Чехов, И.С.Шмелев, Л.А.Кассиль, В.Пронин), а также бытовых наблюдений, приводится описание социально-психологического феномена, названного «синдромом рыбьих глаз», присущего некоторым людям, облаченным властью. Приводятся социально-демографические и психологические характеристики личностей, носителей этого синдрома.

Ключевые слова. Рыбий взгляд, «синдром рыбьих глаз», человеконелюбие, литературные персонажи, диагностические характеристики

Abstract. The article, based on the analysis of literary works of Russian authors and critics (V. G. Belinsky, D. S. Merezhkovsky, A. Kuprin, A. Chekhov, I. S. Shmelev, L. A. Kassil, V. Pronin), as well as everyday observations, describes the socio-psychological phenomenon, called «fish eyed syndrome». It is inherent in some people, clothed with power. Socio-demographic and psychological characteristics of the individuals with the fish eyed syndrome are given.

Keywords fish eye, «fish eyed syndrome», disliking, literary characters, diagnostic features.

В научном обиходе имеется, как минимум, три терминологических объяснения словосочетанию «рыбий глаз». Первое – имеющее непосредственное отношение к строению глаза рыбы, интересное, скорее всего ихтиологам или любителям-аквариумистам [6]. Из зоологических описаний следует, что орган зрения у рыб достаточно сложен, но отличается от человеческого тем, что рыбий взгляд неподвижен и не выражает никаких эмоций. Отсюда, по-видимому, произошел пароним к слову «рыбный» как «бесстрастный, невыразительный, бесцветный» [18]. Второе объяснение – медицинское. Под «синдромом рыбьих глаз» подразумевается крайне редкое биохимическое заболевание (fish-eyed disease), описанное в 1979 году в Швеции, в основе которого лежит дефицит фермента лецитилхлестеролацилтрансферазы (ЛХАТ). Болезнь носит наследственный характер и приводит к помутнению роговицы, и как следствие, – резкому снижению зрения [24]. Третий подход – чисто технический. «Рыбий глаз» – это не что иное, как «фишай» (fish-eye), разновидность [сверхширокоугольных объективов](#) с неисправленной дисторсией (т.е. искривлением), позволяющий делать изображения под углом поля зрения 180° и более [14].

Википедия (ru.wikipedia.org) под названием «Рыбий глаз» выводит также международный кинофестиваль (страны-участницы Россия, Япония, Южная Корея, Монголия) любительских фильмов, организованный в 1997 году иркутской телекомпанией «АИСТ» [15].

Определенный материал для понимания значения слова представляет нам астрология. Например, при описании глаз представителей зодиакального знака Рыб дается следующая характеристика: «Огромные глазищи – это рыбы. Как правило, бездонные.

Мысль в них не видима, но точно знаешь – она есть там, в глубине» [4]. Физиогномисты дают противоречивые описания людей, чьи глаза напоминают рыбы, то есть на выкате, следовательно, имеющие некоторый экзофтальм, который, как известно, является одним из симптомов тиреотоксикоза, или гиперфункции щитовидной железы, но может представлять собой, в ряде случаев, и вариант анатомической нормы. Одни дифференцируют их по толщине верхнего века. Так, если веко тонкое, то мужчинам, представителям этого типа, приписываются такие качества, как проницательность и ум, но в то же время некоторую робость перед представительницами слабого пола. Последние, наоборот, легко вступают в контакт с мужчинами и способны выстраивать с ними долгосрочные брачные отношения. Если же субъекты с «рыбьими глазами» имеют веко толстое, то они, и мужчины, и женщины отличаются, якобы, энергичностью, амбициозностью, настроенностью на личный финансовый и карьерный успех [19]. В другом источнике утверждается, что «мужчины с такими глазами сексуально раскрепощены, причем до извращенности. А женщины с подобным устройством глаз легкомысленны и склонны к изменам» [16]. Как видно, приведенные описания носят умозрительный характер, никак не подтверждены эмпирическими данными, что низводит их научную значимость к нулю.

В произведениях русских писателей можно найти отдельные описания людей «рыбного типа». Представляется, что одним из первых это сделал В.Г.Белинский в рецензии на полное собрание сочинений А.Марлинского. Эта цитата «Есть разница между *рыбьею натурою* иного человека, который живет, как дремлет, и кипучею, живою, хотя и неглубокою натурою человека, которого жизнь похожа на водоворот, не перемещающий места, но всегда бурливый и беспокойный» [2] вошла во многие словари русского языка в значении слова «*рыбий*» как «*бесстрастный, холодный*».

Д.С.Мережковский в романе «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи» приводит диалог двух молодых людей. Один из них – Джованни Бельтраффио, «ученик живописи, приехавший из Милана, юноша лет девятнадцати, робкий и застенчивый, с большими, невинными и печальными, серыми глазами, с нерешительным выражением лица», другой – двоюродный брат Леонардо, Антонио да Винчи, «старообразный юноша, со *стеклянными рыбьими глазами*, с упрямо торчавшими космами жидких черных волос». Джованни просит Антонио познакомить его со знаменитым художником, на что тот отвечает: «Хотя он и брат мне, и старше меня на двадцать лет, но в Писании сказано: еретика, после первого и второго вразумления, отвращайся. Мессер Леонардо – еретик и безбожник. Ум его омрачен сатанинскою гордостью. Посредством математики и черной магии мыслит он проникнуть в тайны природы...». Писатель использует художественный прием описания внешности Антонио, в котором «стеклянные рыбы глаза» отражают косность и ригидность его мышления, стремление следовать раз и навсегда установленным правилам и догматам («старообразность»), страх перед новым и непонятным: «Знаем мы этих ученых:

все грядут в жилище сатаны!» Для него единственный авторитет, которому он подражает и слепо копирует его в своих словах и жестах – Джироламо Савонарола, флорентийский монах и диктатор, призывавший жестоко расправляться с инакомыслящими. «Рыбьим глазам» противостоят чистые и невинные глаза мальчика,

мечтающего стать художником, который способен видеть, что пришла весна, слышать пение птиц и чувствовать, как «сердце бьется от беспричинного умиления и грусти» [11].

Еще одного персонажа с «рыбьими глазами» выводит А.И.Куприн в повести «Поединок» [9]. Это ротный командир, капитан Слива, который делает «грубый выговор» опоздавшему на плац подпоручику Ромашову, «глядя на него в упор *круглыми рыбьими глазами*». «Этот человек представлял собою грубый и тяжелый осколок прежней, отошедшей в область предания, жестокой дисциплины, с повальным драньем, мелочной формалистикой, маршировкой в три темпа и кулачной расправой, – дает характеристику этому человеку писатель. – Всё, что не выходило за пределы строя, устава и роты и что он презрительно называл чепухой и мандрагорией, безусловно для него не существовало». Он не читал книг, газет, «всякие развлечения, вроде танцев, любительских спектаклей и т. п., он презирал всей своей зарубелой душой, и не было таких грязных и скверных выражений, какие он не прилагал бы к ним из своего солдатского лексикона». Его раздражало даже пение соловья, которого он приказал своему денщику прогнать камнями, потому что он ему «мешал». Будучи жестоким как с солдатами, так и унтер-офицерами («сам бил жестоко, до крови, до того, что провинившийся падал с ног под его ударами»), он, однако, был внимателен к солдатским нуждам «до тонкости»: «денег, приходивших из деревни, не задерживал и каждый день следил лично за ротным котлом». Слива хорошо знал свое дело, жуча и подтягивая молодых офицеров с помощью бесцеремонных и хлестких приемов, в ряду которых были оскорбительные замечания, унижения, мат, язвительный тон обращения и проч. Куприн описывает данный типаж как «дикий памятник свирепой военной старинь», однако субъекты, ему подобные, повсеместно встречались в дореволюционной России.

Другого представителя этого психотипа, уже в женском облики, выводит А.И.Куприн в романе «Юнкера» [10]. Это классная дама, которая привезла на бал своих воспитанниц. На этом балу принято поступать строго по этикету и следовать неписанным правилам: «во время кадрили и особенно в промежутках между фигурами кавалеру полагается во что бы то ни стало занимать свою даму быстрой, непрерывной, неиссякающей болтовней на всевозможные темы». Но именно этого не может сделать юнкер Александров, парализованный своим страдальческим чувством любви к Зиночке. Он чувствует себя «все более тяжелым, неуклюжим, некрасивым и робким». Его замешательство замечает «классная дама, в темно синем платье, со множеством перламутровых пуговиц на груди и с *рыбьим холодным лицом*», которая «давно уже *глядит на него издали тупым, ненавидящим взором мутных глаз*», ставя ему самую уничтожительную оценку: «Вот тоже: приехал на бал, а не умеет ни танцевать, ни занимать свою даму. А еще из славного Александровского училища. Постыдились бы, молодой человек!». На протяжении всего бала эта «*синяя дама с рыбьим лицом*» ведет себя как фурия: она строго следит за тем, что происходит в Екатерининском зале, и делает Зиночке замечание, что та «слишком много уделяет внимания юнкеру Александрову, что это слишком кидается в глаза и, наконец, становится совсем неприличным».

Типичный представитель семейства «рыбьих» – чеховский персонаж унтер Пришибеев. Сюжет этого рассказа прост: унтер-офицера судят за превышение полномочий, идет судебное заседание, он дает показания, выносятся приговор. Действия,

которые совершает Пришибеев, озвученные в обвинениях, кажутся нелепыми. «С образами ли ходим, свадьба ли, или, положим, случай какой, везде он кричит, шумит, всё порядки вводит. Ребятам уши дерет, за бабами подглядывает, чтоб чего не вышло, словно свекор какой... Намеднишь по избам ходил, приказывал, чтоб песней не пели и чтоб огней не жгли. Закона, говорит, такого нет, чтоб песни петь», – свидетельствует против него сельский староста. Унтер Пришибеев искренен в своих ответах. Он полагает, что действует ради общественного блага, из лучших побуждений, ради социальной стабильности («Нешто в законе сказано, чтоб народ табуном ходил?», «Ежели я не стану их разгонять, да взыскивать, то кто же станет? Никто порядков настоящих не знает, во всем селе только я один. . .»). Его раздражает даже труп, обнаруженный на берегу реки: «По какому такому основанию, спрашиваю, он тут лежит? Нешто это порядок?». Поступать так позволяет ему, как он считает, послушной список: прежде всего, служба в армии «от звонка до звонка» («я унтер-офицер, отставной каптенармус»). Давно известно, что должность откладывает отпечаток на личность, а власть – портит. Применительно к Пришибееву – не случайно: этот военный чин ведает учётом и хранением имущества, снаряжения, одежды, оружия и провианта, следовательно, от него много чего зависит. Далее была работа пожарным, а также швейцаром в мужской классической прогимназии. Отсюда глубокое убеждение, замешанное на самомнении: «Все порядки знаю-с. А мужик – простой человек, он ничего не понимает. . .». По большому мнению, Пришибеев глуп, таких людей в народе называют «дурак с инициативой». Поэтому ему не понятен приговор суда и насмешки над ним: «За что?». В момент его оглашения проявляется его *«рыбья натура»*: «Его выпученные глаза блестят, нос становится ярко-красным» [22].

Нам представляется, что именно Антон Павлович Чехов в своих произведениях наиболее тонко отразил психологические проявления «синдрома рыбьих глаз» у некоторых своих героев. Это, прежде всего, его маленькая повесть «Дом с мезонином» [21], в которой представлено идеологическое противостояние главного героя-рассказчика, бедного художника-пейзажиста, и молодой помещицы Лиды Волчаниновой, а также несостоявшейся его любви к младшей сестре Лиды, Мисюсь.

В отличие от других гротескных персонажей, Лида представляет образец нового человека: она молода, образована, умна, красива, стройна; в ней кипит могучая энергия, направленная «на благо крестьян»: она учит их грамоте, пытается лечить. Для близких она загадка: «Лида никогда не ласкалась, говорила только о серьезном; она жила своего особенною жизнью и для матери и для сестры была такою же священной, немного загадочной особой, как для матросов адмирал, который всё сидит у себя в каюте». Мать и младшая сестра никогда ей не перечили и всегда с ней соглашались: «правда, Лида, правда!». В спорах с художником, в противовес его аргументам, что «лечить мужиков, не будучи врачом, значит обманывать их и что легко быть благодетелем, когда имеешь две тысячи десятин», она отстаивала свою правоту категорическим императивом: «Скажу вам только одно: нельзя сидеть сложа руки. Правда, мы не спасаем человечества и, быть может, во многом ошибаемся, но мы делаем то, что можем, и мы – правы. Самая высокая и святая задача культурного человека – это служить ближним, и мы пытаемся служить, как умеем». Она посчитала своим долгом разрушить любовь художника и Мисюсь, не спрашивая даже мнения сестры, отправив ее с матерью от «греха подальше», в

Пензенскую губернию.

Казалось бы, ничего «рыбного» в этой истории нет, но вот как подходит к анализу этой повести И.С.Шмелев в ответе на вопросы немецкого читателя. «Мисюсь» и «Рыбий глаз»: письмо о русских женщинах» – так называлась статья, опубликованная в №14 парижского журнала «Русская мысль» 19 июля 1947 года [23]. Речь идет о восприятии образа Лиды как положительного персонажа, и читатель утверждает, что сам А.П.Чехов признает ее правоту. Шмелев пишет, что истинная правда проступает в финальной сцене художника с Лидой; и в «диктовке» (напомним, что в этот момент Лида упорно пытается вдолбить своей ученице, крестьянской девочке, строку из басни Крылова: «Во-ро-не где-то... Во-ро-не...» Написала?). И что именно в этой сцене Чехов дал ее окарикатуренной, «усмешливым глазом скользнув по ней». Особенность Лиды в том, что она всегда знает, что делать, «ибо она всё знает». Разрушила семью и продолжает заниматься своим рутинным делом – диктовкой. Усмешка Чехова заключается и в самом названии басни – «Ворона и Лисица». «По басне, – пишет Шмелев, – Ворона осталась «в дурах»; по рассказу – осталась «в дурах» самоуверенная Лида. Тут – прикровенно вынесенный ей вердикт. Одним словечком «ворона» Чехов дал всю её, с вороньим её умишком, с её самолюбованием: усмешкой скользнул по ней. И читатель обязан понять эту усмешку: этого требует искусство».

Шмелев утверждает, что Чехов «и имя-то ей дал, хладно звучащее по-русски: сочетание в её имени «Л» и «Д», дающее звуковое ощущение холода. И, действительно, Лида в рассказе – «леденая»; немцы зовут таких «рыбий глаз», «*fish-auge*». На такой «лиде» поскользнешься, из «рыбьего глаза» веет мертвящим холодом».

Далее Шмелев дает характеристику этого психотипа, указывая, что окарикатуренные варианты этих женских персонажей раньше также присутствовали в русской литературе. «Что такое «Лида» в русской жизни?» – спрашивает он, и дает ответ: «Эти «Лиды» – маленькие и узкие, с усохшим сердцем, упрямые. Их когда-то именовали кличкой «синий чулок», «передовая». <...> Такие бесплодят жизнь и никогда ничего не создают. Такие всплывают в революции, и тут они прямолинейно тупы, нередко одержимы. Людей будут годы душить, вгонять в надуманные формы, гнуть в дугу по придуманному плану, а «рыбий глаза», как ни в чем ни бывало, будут продолжать: «Во-ро-не где-то... Во-ро-не...». «Рыбьему глазу» все равно: он и в трагическом будет долбить свое «воронье», спокойный, уверенный, что делает важное для жизни: будет диктовать «Ворону», будет диктовать и из преискуранта, и из «политической программы». Автор указывает, что таких людей в народе еще называют дуботолками (т.е. глупыми, бестолковыми людьми), «головой вороньей», и хоть ты им кол на голове теши, они все свое будут «дуботолить».

А вот еще один персонаж, из произведения, знакомого нам с детства – «Кондуит и Швамбрания» Льва Кассиля [7]. Это директор гимназии Ювенал Богданович Стомолицкий. «Глаза у него были круглые, тяжелые, оловянные». За это его так и прозвали – «Рыбий Глаз». Описывая внешний вид и повадки господина Стомолицкого, Кассиль дает его подробный психологический портрет: «был худ, высок, нестибаем и тщательно выутюжен»; «больше всего на свете любил мушкетровку, тишину и дисциплину»; никогда не кричал, но все его боялись; «голос у него был пустой, бесцветный, как жестянка из-под консервов»; «всюду, где он ни появлялся, будь то класс

или учительская, стихали разговоры; все, встав, напряженно молчали. Становилось душно. Хотелось открыть форточку, громко закричать».

Интересно, что директор гимназии подтверждает свою «рыбью» идентичность в эпизоде «Директор и Оська», описывающем посещение им дома героев повести. Ожидая в гостиную, он замечает аквариум, в котором плавают золотые рыбки. *«Одна рыбка, с мордой, похожей на шлем летчика (так велики были ее глаза), подплыла к стеклу. Наглые рыбы глаза в упор рассматривали директора. Директор, вспомнив о своем обидном гимназическом прозвище, с досадой отвернулся».*

Рыбий Глаз требовал обязательного чиновничьего почитания своей персоне, ставя себя выше других в гимназии, однако четко знал свое место в служебной иерархии, и безукоснительно прогибался перед начальством. Гимназистам выражать свое почтение перед ним требовалось в определенной манере: останавливаться, снимать фуражку обязательно за козырек и низко кланяться. За нарушение ритуала строго наказывалось. Все проступки заносились в кондуитный (штрафной) журнал, причем, казалось бы, самые невинные: шинель одета внакидку; замечен директором на улице в рубашке с вышитым воротником; посетил кафе, хотя бы и с родителями; гулял с приятелями в неполюбованном месте и т.п.

Кондуит вел надзиратель Цап-Царапыч (тоже, кстати, персонаж из семейства «рыбьих»: *«был кривым и ходил со стеклянным глазом»*). Он «был автором доброй половины кондуитных записей», проявлял необычайное рвение, чтобы уличить гимназистов в проступках, проводил «дни и ночи в погоне за пищей для кондуита»

Л.Кассиль пишет, что Рыбий Глаз «был ставленником прославившегося своей мерзостью министра народного просвещения Кассо». Между тем, Лев Аристович Кассо был исторической личностью, политическим деятелем, юристом, доктором философии, профессором права и проч., и о нем даже есть статья в Википедии [8], а в 1910-1914 годах Кассо был министром народного просвещения в дореволюционной России. Заинтересовавшись, что же такого «мерзостного» совершил этот человек, я обратился к его биографии. Обнаружилось, что при нем проводилась программа реформирования среднего и высшего образования (вот, откуда, оказывается, идут традиции постоянного реформирования нашего образования, что ни министр новый – то обязательно реформы, и все – не в лучшую сторону, просто болезнь какая-то!), отдельными пунктами которой было введение «Правил о внешкольном надзоре за учениками средне-учебных заведений», «О надзоре за учащимися высших учебных заведений», «О временном недопущении публичных и частных студенческих заведений» и др. Реформаторская деятельность Кассо не только ограничивала свободу личности учащихся и преподавателей, но и привела в феврале 1911 года к серьезному конфликту с профессорско-преподавательским составом, что послужило основанием для увольнения более 130 преподавателей и сотрудников Московского университета в знак протеста против введения, по сути, полицейских порядков в вузах страны [5].

Не удивительно, что личности типа Рыбий Глаз и Цап-Царапыч, оказались востребованными как проводники этих реформ – тупые исполнители приказов, циркуляров и инструкций, которым было чуждо понятие человеческого достоинства, уважения к личности и свободе граждан. Однако во главу угла эти люди ставят отнюдь не

личные интересы, их корыстолюбие сконцентрировано на власти, а их помыслы бывают чисты с искренней верой в то, что они действуют «во благо народа».

Шмелев пишет, что есть «два пути творить жизнь: холодным умом, «надуманно», и – вдохновенно вслушиваясь в сердце» [23].

Первый путь – основан на позиции рационализма, представлениях о целесообразности, убеждениях, что действия направлены во благо людей, на защиту их прав и интересов, вере в собственную правоту, не подлежащую критике, приверженности догматам, рутинным установкам и авторитетам. К таким персонажам относятся уже приведенные выше приказчик Антонио да Винчи, ротный капитан Слива, синяя дама с рыбьим лицом, унтер Пришибеев, Лида Волчанинова, Рыбий Глаз Стомолицкий.

Другой тип основан на любви и искренности, эмпатии и творчестве, открытостью миру и наивной вере в добро и справедливость, внутренних сомнениях и внимании к нуждам конкретного человека. «Такие-то, чистые с большими открытыми на мир глазами, – пишет Шмелев, – и выносят тяготы жизни. Без них жизнь оледеневает, станет как «рыбий глаз». Это и скромный юноша, мечтающий стать художником Джованни Бельтраффио, и подпоручик Ромашов, и юнкер Александров, и та же Зиночка, это полуробенек Мисюсь, и художник-рассказчик о доме с мезонином, это мальчишки-фантазеры Лелька и Оська, придумавшие Швамбранию...

Еще один литературный пример из времен постперестроечных – повесть Виктора Пронина «Женщина по средам» [13], больше известная по фильму Станислава Говорухина «Ворошиловский стрелок» с участием Михаила Ульянова, в эпизодах, когда Катя Афонина встречается со следователем Смоковницыным, а ее дед, Иван Федорович – с прокурором города. Поведенческие стратегии обоих правоохранителей просты и похожи. Следователь «за десятилетия своей работы прекрасно освоил науку отвечать не отвечая, настаивать не настаивая, отрицать не отрицая. Все многократно выверенные слова были у него наготове, и он произносил их, не задумываясь». Значимость своей фигуры прокурор (ко всему прочему «депутат все-таки, народный избранник, демократ опять же») подчеркивает не только своим холемым видом, но и труднодоступностью: «Попал к нему старик на третий день, и опытные люди в длинной очереди заверили, что ему крепко повезло – недели многим приходилось тратить, чтобы прорваться в кабинет к прокурору». Часто люди с синдромом рыбьих глаз связаны круговой порукой (книга и фильм тому лишь живая иллюстрация). «Ворон ворону глаз не выклюет. Так всегда было», – раскрывает нутро таких людей старик, наделяя прокурора эпитетами самого оскорбительного свойства: «недоумок сраный!», «окупант поганый», «хмырь вонючий!».

Обобщая вышесказанное на основе литературных иллюстраций, следует отметить, что «синдром рыбьих глаз» – это удачная метафора, характеризующая определенный тип людей, для которых характерно не только выражение глаз, в которых отражается пустота и бездушие (ибо глаза, как известно, – это зеркало души), но и та «рыбья натура», о которой писал Белинский.

Говоря другим языком, психологическую сущность таких людей можно выразить словом «человеколюбие». Человеколюбие отличается от мизантропии. Мизантропия представляет собой крайнюю форму индивидуализма, оппонирования социуму,

переходящего в человеконенавистничество как в своих мягких, так и жестких, агрессивных вариантах. В повседневной жизни она может проявляться в форме неуважительного, циничного и унижительного отношения к окружающим людям, без учёта того, каковыми они являются на самом деле [12]. Человеконелюбие – это форма демонстрации равнодушия, игнорирования, пренебрежения, «мимопрохождения» [20, с.383], проявляющая себя чаще всего при исполнении людьми своего служебного долга. Однако при этом нет личной неприязни, желания намерения причинить людям страдание и боль, либо отомстить. Наоборот, как мы это видим на примере литературных персонажей, все делается ради соблюдения порядка, наведения дисциплины, упорядочивания норм, следования инструкциям и законам, даже вопреки здравому смыслу.

Как уже было сказано выше, «синдром рыбьих глаз» не является пока четко очерченным понятием, в силу чего ставить вопрос о его распространенности преждевременно. Но, хотя специальных эпидемиологических исследований не проводилось, реалии жизни дают множество иллюстраций, с которыми знаком каждый житель нашей страны, повсеместно сталкиваясь с бездушным поведением чиновников, безразличным отношением к своим согражданам работников коммунальных служб, произволом представителей правоохранительных органов, лживыми обещаниями депутатов, действиями «во благо человека, системы и всего государства» многочисленных реформаторов и «оптимизаторов».

В своей предыдущей публикации на эту тему я приводил некоторые примеры из своей личной жизни и ближайшего окружения [17]. Повторю лишь один из них, связанный с профессиональной деятельностью.

Преподавателю вуза отказывают в чтении дисциплины, которой он посвятил 10 лет, обучая студентов (более того, имеет огромный опыт практической работы в связанной с нею области, научные публикации по этой теме, индексированные в РИНЦ, сертификаты, подтверждающие его участие в конференциях, учебных семинарах и тренингах) после министерской проверки – только на том основании, что этого предмета нет в приложении к его диплому. Не положено – и все тут, а если хочешь преподавать – плати денежки, проходи переподготовку и предьяви бумажку «государственного образца», что ты этого достоин.

В этой связи позволю сослаться на известную статью доктора философских наук, профессора Веры Владимировны Афанасьевой из Саратовского университета «Пять причин, по которым не следует становиться профессором», в которой она пишет, что «быть профессором теперь совсем неинтересно, потому что отныне не интеллектуал он, а клерк, бумагомаратель. Профессуру замучили <...> никому не нужными списками, сведениями, рейтингами, анкетами, портфолио, программами, планами, планами по поводу планов, отчетами, отчетами об отчетах <...> И так много приходится нынешним профессорам писать всякой регламентированной чуши, что заниматься научными изысканиями, работать над книгами, общаться с себе подобными, да что там – просто думать совсем некогда. <...> Любая кафедра, всякий вуз – давно уже контора, которая все пишет и пишет. А где бумаги, там и чиновники, чтоб проверять» [1]. То же самое касается и других преподавателей.

Еще в большее недоумение и даже в шок приводят реформы, проводимые в здравоохранении. Так, отменили интернатуру, и сейчас все выпускники вузов сразу станут участковыми терапевтами без всякого опыта практической работы и тьютерства, и не важно, что они при этом загубят десятки жизней, прежде чем навыки врачебной работы приобретут. Или вот пример двухгодичной давности. Задумали оптимизацию учреждений здравоохранения, соединяют две поликлиники, при этом решили всех участковых терапевтов оставить в одной, а всех узких специалистов отправить во вторую. Теперь, чтобы получить консультацию, больным надо было бы отправляться на другую часть города, а потом возвращаться обратно. Взбунтовались и врачи, и больные. И чиновники от здравоохранения одумались, хотя им абсолютно наплевать на личное время пациента, его транспортные расходы, нервотрепку в очередях для получения талона и проч.

Думаю, что подобные примеры встречи с людьми – носителями «синдрома рыбьих глаз», может привести каждый.

Итак, проведенный нами литературный анализ произведений отечественной прозы и житейские наблюдения позволяют утверждать, что «синдром рыбьих глаз» существует, и описанные типажи представляют собой не только плод фантазии писателей или «предвзятых мнений» людей, униженных и оскорбленных властью предрержащими, низводящими простых людей до «быдла – бессловесного, бесправного, затурканного» [3].

Попробуем применить научный подход, обобщив вышесказанное, и привести некоторые диагностические характеристики «синдрома рыбьих глаз»:

1. Возраст: чаще всего средний, трудоспособный период.
2. Пол: мужской или женский.
3. Образование: высшее, незаконченное высшее, гуманитарное, военное.
4. Должность: любая административная с властными полномочиями.
5. Интеллект: средний или ниже среднего.
6. Общекультурный уровень: предположительно низкий.
7. Характеристики взгляда: пустой «рыбий» взгляд – холодный, отстранённый, равнодушный, незаинтересованный, бессмысленный, непонимающий, сонный («включается» в ситуациях, когда требуется принять на себя ответственность или выполнить перед кем-то служебный долг).

8. Психологические особенности:

А) когнитивная сфера: узость и ригидность мышления, тупость, склонность к формализации и псевдорационализации, приверженность к простым решениям, слепое следование инструкции, параграфу, раз и навсегда заданным правилам, способность довести любую здравую мысль оппонента до полного абсурда; хорошая механическая память, избирательность внимания, фиксация на мелочах, деталях, любовь к цифрам; недостаток воображения и фантазии;

Б) эмоциональная сфера: равнодушное отношение к нуждам отдельного человека и декларируемая, но мнимая забота об общественном благе; низкая эмпатия, эгоцентризм, самоуверенность, самолюбование; страх новизны, зависть, лживость, мстительность, цинизм, ненависть к таланту и самостоятельности мышления других;

В) поведенческая сфера: бюрократизм, чиновничество, стремление к

доминированию, властность, упрямство; высокая производственная активность или ее имитация при низкой продуктивности и результативности деятельности; использование психологического давления или физического насилия в отношениях; стремление унижить умного человека, обесценить его достижения, подавить в нем творческое начало; склонность к экстрапунитивным реакциям в ситуации фрустрации, стремление обвинять в причинах собственных неудач других; нежелание рисковать; подавление свободы, творчества и инакомыслия.

Разумеется, что перечисленные выше качества представляют собой набор характеристик, включенность которых в данный реестр подлежит эмпирической проверке. Я также далек от мысли, чтобы утверждать, что «синдром рыбьих глаз» включает полную совокупность указанных черт у каждого субъекта, им обладающим. Вполне очевидно, что эта комбинация может быть различной: от слабых степеней выраженности до «унтерпришибеевских».

Литература

1. Афанасьева В. В. Пять причин, по которым не следует становиться профессором [Электронный ресурс]. – URL: <http://introvertum.com/statya-veryi-afanasevoy-pyat-prichin-pokotoryim-ne-sleduet-stanovitsya-professorom-polnyiy-tekst/>
2. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. – М.: Современник, 1988. – 653 с.
3. Вахитов Р. Борец с оккупантами. О книге «Женщина по средам» и фильме «Ворошиловский стрелок» // Советская Россия. № 38 за 9.04.2011
4. Глаза и взгляды разных знаков Зодиака // LADY forever: женский онлайн журнал [Электронный ресурс]. – URL: http://lady-forever.ru/publ/goroskopy/glaza_i_vzgljady_raznykh_znakov_zodiaka/6-1-0-1189
5. Дело Кассо [Электронный ресурс]. – URL: https://wiki2.org/ru/Дело_Кассо
6. Зрение рыб. Как видят рыбы [Электронный ресурс]. – URL:
7. Кассиль Л.А. Кондуит и Швамбрания. – М.: Детская литература, 2015. – 382 с.
8. Кассо Лев Аристович [Электронный ресурс]. – URL: https://wiki2.org/ru/Кассо,_Лев_Аристович.
9. Куприн А. И. Поединок. – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 352 с.
10. Куприн А.И. Юнкера. – М.: Вече, 1998. – 578 с.
11. Мережковский Д.С. Воскресшие боги. Леонардо да Винчи. - М.: АСТ; Хранитель, 2008. – 635 с.
12. Мизантропия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мизантропия>
13. Пронин В. Женщина по средам. – М.: Вече, 1998. – 542 с.
14. Рыбий глаз (объектив) [Электронный ресурс]. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_\(объектив\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_(объектив))
15. Рыбий глаз (кинофестиваль) [https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_\(кинофестиваль\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_(кинофестиваль))
16. Типы глаз человека и характер [Электронный ресурс]. – URL: http://www.astromeridian.ru/magic/4440_razmer_i_tip_glaz_cheloveka.html

17. Узлов Н. Синдром рыбьих глаз как социально-психологический феномен // Теория и практика охраны психического здоровья, 2015. – Том 1. – № 2 (декабрь 2015). – С.74-79.
18. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка (онлайн версия) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-65802.htm>
19. Физиогномика лица. Глаза [Электронный ресурс]. – URL: http://www.owoman.ru/mystery/molitva_zagovor_nastoji1931.html
20. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии: Переводы /сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 357-401.
21. Чехов А.П. Дом с мезонином: Повести и рассказы. – М.: Профиздат, 2008 (Серия «Литературные шедевры»). – С.299-317.
22. Чехов А.П. Унтер Пришибеев // Дом с мезонином: Повести и рассказы. – М.: Профиздат, 2008 (Серия «Литературные шедевры»). – С.101-104.
23. Шмелев И.С. «Мисюсь» и «Рыбий глаз» // И.С.Шмелев. Собрание сочинений в семи томах. Т.7. Это было. – М.: Русская книга, 1999.
24. McInture N. Familial LCAT deficiency and fish-eyed disease // J. Inher. Metab. Dis., 1988, 11 (suppl. D). – P.45-56.

References

1. Afanasyeva V. V. Pyat' prichin, po kotorym ne sleduet stanovit'sya professorom [Five reasons why you should not become a Professor] Available at: <http://introvertum.com/statya-veryi-afanasevoy-pyat-prichin-po-kotoryim-ne-sleduet-stanovitsya-professorom-polnyiy-tekst/> In Russian.
2. Belinsky V. G. Vzglyad na russkuyu literaturu [Opinion on Russian literature]. Moscow: Sovremennik, 1988, 653 p. In Russian.
3. Vakhitov R. Boretz s okkupantami. O knige «Zhenshchina po sredam» i fil'me «Voroshilovskij strelok» [Fighter against invaders. About the book «Woman on Wednesdays» and the movie «Voroshilov sharpshooter»] // Soviet Russia, no. 38, April 9, 2011. In Russian.
4. Glaza i vzglyady raznyh znakov Zodiaka [Eyes and the views of the different signs of the Zodiac]/LADY forever: women's online magazine. Available at: http://lady-forever.ru/publ/goroskopy/glaza_i_vzgljady_raznykh_znakov_zodiaka/6-1-0-1189. In Russian
5. Delo Kasso [The Case of Casso] Available at: https://wiki2.org/ru/Delo_Kasso. In Russian.
6. Zrenie ryb. Kak vidyat ryby [The vision of fish. As fish can see]. Available at: <http://biofile.ru/bio/1000.html> In Russian.
7. Kassil L. A. Conduit and Shvambraniya. M: Detskaya literatura [Moscow: Children's literature], 2015, 382 p. In Russian.
8. Kasso Lev Aristidovich [Casso Leo Aristidovich] Available at: URL: https://wiki2.org/ru/Kasso,_Lev_Aristidovich. In Russian.
9. Kuprin A. I. Poedinok [Match]. Moscow: AST, Astrel, 2011, 352 p. In Russian.
10. Kuprin A. I. Yunkera [Cadets]. Moscow: Veche, 1998, 578 p. In Russian.

11. Merezhkovsky D. S. Voskresshie bogi. Leonardo da Vinchi [The Risen gods. Leonardo da Vinci]. M.: AST; Guardian, 2008. 635 p. In Russian.
12. Misanthropy. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Mizantropiya>. In Russian.
13. Pronin V. Zhenshchina po sredam [The Woman on Wednesday]. Moscow: Veche, 1998, 542 p. In Russian.
14. Rybij glaz (ob"ektiv) [Fish eye (lens)] Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_объектив. In Russian.
15. Rybij glaz (kinofestival) [Fish eye (film festival)] Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_\(кинофестиваль\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Рыбий_глаз_(кинофестиваль)) In Russian.
16. Tipy glaz cheloveka i harakter [Types the human eye and nature]. Available at: http://www.astromeridian.ru/magic/4440_razmer_i_tip_glaz_cheloveka.html. In Russian.
17. Uzlov N. Sindrom ryb'ih glaz kak social'no-psihologicheskij fenomen [Syndrome fish eye as a socio-psychological phenomenon] // Teoriya i praktika ohrany psicheskogo zdorov'ya [Theory and practice of mental health care], 2015, vol. 1, no. 2 (December 2015), pp. 74-79. In Russian.
18. Ushakov D. N. Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka (onlajn versiya) [Big explanatory dictionary of modern Russian (online version)]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-65802.htm>. In Russian.
19. Fiziognomika lica. Glaza [The physiognomy of the face. The Eyes]. Available at: http://www.owoman.ru/mystery/molitva_zagovor_nastoji1931.html
20. Fink E. Osnovnye fenomeny chelovecheskogo bytiya [The Basic phenomena of human existence] // Problema cheloveka v zapadnoj filosofii: Perevody [The Problem of man in Western philosophy: Translations] / sost. i poslesl. P.S. Gurevicha; Obshch. red. Yu.N. Popova [comp. and afterword. P. S. Gurevich; General. ed. by N. Popov]. M.: Progress, 1988, pp. 357-401. In Russian.
21. Chekhov A.P. Dom s mezoninom: Povesti i rasskazy [The house with mezzanine: novels and stories]. M.: Profizdat, 2008 (Seriya «Literaturnye shedevry» [Series «Literary masterpieces»]), pp. 299-317.
22. Chekhov A. P. Unter Prishibeev [Unter Prishibeev] // Dom s mezoninom: Povesti i rasskazy [The house with the mezzanine: novels and stories]. M.: Profizdat, 2008 (Seriya «Literaturnye shedevry» [Series «Literary masterpieces»]), pp. 101-104.
23. Shmelev I. S. «Misyus» i «Rybij glaz» [«Misjuse» and «Fish eye»] // I. S. Shmelev. Sobranie sochinenij v semi tomah. T.7. Ehto bylo [Collected works in seven volumes. Vol. 7. It was]. M.: Russkaya kniga, 1999.
24. McInture N. Familial LCAT deficiency and fish-eyed disease // J. Inher. Metab. Dis., 1988, 11 (suppl. I), pp.45-56.

Хусаинова И.Р., Исхакова Э.В. (Астана, Казахстан)
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ
В ЦЕЛЯХ ПОДДЕРЖКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ОНКОПАЦИЕНТОВ
В РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация. В данной статье раскрываются основные направления развития психосоциальной помощи в онкологической службе в Республике Казахстан. Психолого-социальная помощь является важным этапом в процессе лечения и реабилитации онкологических больных, влияющим на качество жизни пациентов. Пациенты с онкологическими заболеваниями, нуждаются не только в профессиональной медицинской помощи, но и в комплексном психолого-социальном сопровождении пациентов и его родственников. Построение и развитие психолого-социальной помощи осуществляется в Республике Казахстан при поддержке Министерства здравоохранения и является одной из главных задач как для системы здравоохранения Республики Казахстан, так и для казахстанского общества в целом.

Ключевые слова: психолого-социальная помощь, онкопсихология, качество жизни, онкологическое заболевание (онкозаболевание).

Abstract. This article reveals the main directions of development psychosocial care in the Oncology service in the Republic of Kazakhstan. Psycho-social assistance is an important step in the process of treatment and rehabilitation of cancer patients affecting the quality of life of patients. Patients with cancer, are in need of professional medical care, but in a comprehensive psychosocial support of patients and relatives. The building and development of psychosocial assistance is carried out in the Republic of Kazakhstan supported by the Ministry of health and is one of the main challenges for the health system of the Republic of Kazakhstan and Kazakh society in General.

Key words: psycho-social assistance, Ecopsychology, quality of life, oncological disease (cancer).

Рост онкологических заболеваний актуализирует проблему разработки инновационных форм психосоциальной помощи в условиях стационара, направленных на оптимизацию качества и продолжительности жизни пациентов[1].

Изучение качества жизни является сравнительно новой областью клинических исследований. Однако оно привлекает к себе все большее внимание и в некоторых случаях может служить основным критерием клинической эффективности. Качество жизни считают одним из ключевых параметров при изучении конечных результатов лечения. Концепция качества жизни, как важного количественно измеряемого конечного результата, в настоящее время применяется во многих сферах медицины, но впервые она была разработана для пациентов онкологического профиля[2].

Онкологическое заболевание представляет для пациентов не только угрозу жизни, но и пролонгированную угрозу качеству жизни, поскольку для многих они становятся хроническими.

Пациенты с онкологическими заболеваниями, нуждаются не только в

профессиональной медицинской помощи, но и в комплексном подходе, который охватывает все аспекты жизни человека, начиная от качественной диагностики и индивидуальной терапии до доступной психосоциальной помощи. На оказание этой помощи влияют многочисленные факторы физического, социального, психологического характера, порождающие комплекс проблем, решение которых невозможно без учета всех составляющих здоровья, ограничений жизнедеятельности и функционирования.

Онкологическое заболевание является психотравмирующим фактором, вызывающим сильнейший психологический стресс. Такая психологическая травма наносит вред психическому здоровью человека в целом. Возникновение посттравматических стрессовых состояний у онкологических больных, особая роль предшествующих стрессовых событий, а также когнитивно-личностные изменения у человека, подтверждают необходимость более тщательного рассмотрения этих вопросов при работе с онкологическими больными.

После психологической травмы, вызванной тяжелым заболеванием у человека развивается интенсивный стресс, при котором личность поражается на биологическом, психологическом и поведенческом уровнях. В свою очередь психическое состояние человека может влиять на механизмы иммунитета. Эмоции влияют на секрецию определенных гормонов, в частности щитовидной железы и надпочечников. Эндокринологи говорят о существовании прямой взаимосвязи между желанием жить и химическом балансе в мозге [4]. Существуют негативные психологические последствия травмы. В случае не оказания психологической помощи личность человека начинает формироваться на основе болезненных переживаний. Как показывает опыт, в этом он становится эмоционально уязвимым или наоборот замкнутым, а иногда и неуправляемо агрессивным или эмоционально опустошенным. Формируется феномен укороченной жизненной перспективы, который является одним из симптомов ПТСР, и который тем чаще встречается, чем выше значения посттравматической симптоматики онкопациентов [5].

Психологические процессы, помогающие освободиться от неприятных чувств, выразить отрицательные эмоции и простить бывшие обиды (реальные или вымышленные) могут стать важным элементом профилактики заболеваний. Онкологические больные нередко носят в душе обиды, и другие болезненные переживания, связывающие их с прошлым и не нашедшие своего выхода. Чтобы пациенты могли поправиться, им необходимо научиться освобождаться от своего прошлого [6].

Поэтому существует необходимость предотвращения негативных последствий травмы путем оказания психолого-социальной поддержки, сферой компетенции которой являлась бы психологическая, психотерапевтическая и социальная помощь больным, чья психика наравне с телом подверглась травмирующему воздействию.

Изучение Качества жизни пациентов до начала лечения и в процессе терапии позволяет получить исключительно ценную многомерную информацию об индивидуальной реакции на болезнь и проводимую терапию. У пациентов с таким тяжелым заболеванием, как рак, некоторые параметры качества жизни приобретают определяющее значение, их можно идентифицировать и измерить [7]. Оценка качества жизни пациентов является надежным, информативным и экономичным методом, позволяющим охарактеризовать

состояние здоровья пациента как на групповом, так и на индивидуальном уровне. В онкологических исследованиях определение качества жизни является важным критерием определения эффективности лечения и имеет прогностическое значение. Данные качества жизни могут стать основой, на которой разрабатываются реабилитационные программы для онкологических пациентов. Анализ качества жизни при планировании программы лечения онкологических больных представляется важным не только с позиций необходимости учета индивидуальных черт пациента, но в связи с данными о высокой корреляции уровня качества жизни с показателями выживаемости [8].

Психолого-социальная помощь (ПСП) является одним из приоритетных этапов в процессе лечения и реабилитации онкопациентов. В настоящее время ПСП характеризуется активным развитием методологических, научно-организационных основ и широким спектром областей практического применения для решения задач охраны и укрепления здоровья населения. Развитие психосоциальной помощи в онкологической службе позволяет поддерживать процесс лечения и его эффективность, помогая онкопациенту поддерживать свои внутренние психоресурсы.

Психолого-социальная помощь является также высоко значимым этапом в процессе лечения и реабилитации онкопациентов, а психологическая и социальная защищенность онкопациентов способствует улучшению и поддержанию качества жизни.

На данный момент в Республике Казахстан проводятся исследования и разработка механизмов существенного влияния на повышение эффективности лечения посредством психолого-социального сопровождения, когда союзниками врачей-онкологов в лечении онкопациентов выступают специалисты психолого-социальной службы [9]. Министерством здравоохранения Республики Казахстан особое внимание уделяется повышению информированности населения о факторах риска развития рака, мерах его профилактики и важности раннего выявления онкологических заболеваний.

В Программе развития онкологической помощи одной из задач является внедрение психологов и социальных работников в онкологическую службу, то в нынешней Концепции развития онкологической службы на 2017-2020 годы - Совершенствование системы реабилитационной, (психолого-социальной) и паллиативной помощи онкологическим больным – стоит наряду с основными задачами. Развитие паллиативной, реабилитационной помощи (медицинской, трудовой и психолого-социальной) является основным функционалом базовой стратегии Казахского научно-исследовательского института онкологии и радиологии (КазНИИОиР) г. Алматы.

Клиника Казахского НИИ онкологии и радиологии является ведущей организацией в Республике Казахстан для оказания диагностической и лечебной помощи онкологическим пациентам. Клиника развернута на 430 коек для оказания ГОБМП, где ежегодно получают лечение более 9500 пациентов. Оказание медицинской помощи охватывает все виды онкологических заболеваний. В клинике функционируют отделения, которые являются единственными в оказании помощи больным с данными формами злокачественных новообразований. Это отделение опухолей головы и шеи, отделение опухолей костей и мягких тканей, отделение онкоурологии, отделение детской онкологии. В клинике выполняются самые сложные виды оперативных вмешательств при всех локализациях опухолей до 2500 в год, многие из которых носят органно-сохранный и

реконструктивно-пластический характер. Только здесь проводится высокотехнологичная лучевая терапия (конформная, стереотаксическая, IMRT, IGRT, RapidArc), и высокодозная химиотерапия при злокачественных опухолях, аутологичная трансплантация гемопоэтических клеток костного мозга при гемобластозах. Клиника оснащена современным оборудованием последнего поколения для проведения полноценной и углубленной диагностики и лечения опухолевых процессов. Современные лаборатории института выполняют все виды лабораторных исследований от общеклинических до молекулярно-генетических.

Отдел психологической и социальной помощи осуществляет психосоциальную и консультативную помощь пациентам института, а также является координирующим органом среди областных регионов, страны обеспечивающую организационно-методическую помощь развития данного направления в Республике Казахстан. За трехлетний срок существования психосоциальной помощи в онкологической службе РК имеются свои результаты:

- организация психосоциальной помощи больным с онкологической патологией, на всех этапах лечения и стационарного наблюдения, с использованием инновационных форм клиничко-психологической помощи и внедрение ее в практику по всей стране;
- осуществлен анализ, мониторинг и поиск путей решения социальных и психологических проблем семей больных и как следствие повышение качества и продолжительности жизни пациентов с онкологическими заболеваниями;
- построено информирование всех пациентов со злокачественными новообразованиями, а так же родителей онкобольного ребенка о социальных льготах, пособиях и др.;
- осуществляется мониторинг за соблюдением гарантированных прав больных со злокачественными новообразованиями и их семей;
- идет разработка механизмов повышения условий социальной адаптации и реабилитации пациентов, нормализации жизни их семей;
- построена организационно-методическая работа и распространение опыта среди специалистов онкологических диспансеров и здравоохранения в целом;
- осуществление **научно-практической деятельности специалистов-психологов и социальных работников;**
- систематически проводится обучение и повышение квалификации специалистов психологов и социальных работников в области поддержки и реабилитации пациентов;
- выведена отдельная единица специалиста-психолога по работе с медицинским персоналом в целях профилактики профессионального и эмоционального выгорания у медицинского персонала;
- психолого-социальная служба обеспечена кабинетом индивидуального консультирования для пациентов и медперсонала, тренинг-классом для проведения тренинговой работы, сенсорной комнатой, оснащенной последними техническим устройствами для релаксации и восстановления ресурсных возможностей на период лечения и реабилитации.

Что касается медико-социальной помощи, то важнейшим является показатель

излеченности от злокачественных новообразований, который означает не только клиническое выздоровление больных, но и возвращение их к прежнему социальному статусу.

Социальное консультирование необходимо больным, так как это квалифицированная помощь по их социализации, восстановлению и оптимизации их социальных функций, выработке новых социальных норм общения. Социальная реабилитация позволяет онкологическому больному успешно адаптироваться в окружающей среде и обществе, повысить качество его жизни и в соответствии с состоянием здоровья найти новую работу.

При проведении социальной поддержки онкологических больных с учётом их психоэмоционального состояния достигаются определенные положительные результаты. Позитивное влияние социальной поддержки специалистами социальной службы влияет на мотивацию больных к лечению, на снижение вероятности досрочного прекращения химиотерапии в группах риска и на контролируемое лечение онкопатологии в целом. Комплекс мероприятий проводимых социальными работниками позволит решить выявленные проблемы на уровне конкретного онкологического учреждения, согласно разработанным государственным программам социальной защиты инвалидов и их семей.

По итогам 2015-2016 года в результате психологического и социального сопровождения было увеличено вдвое: проведение индивидуальных психодиагностических и психокоррекционных мероприятий, выявление целевых групп для оказания психолого-социальной помощи (см. рис.1, 2):

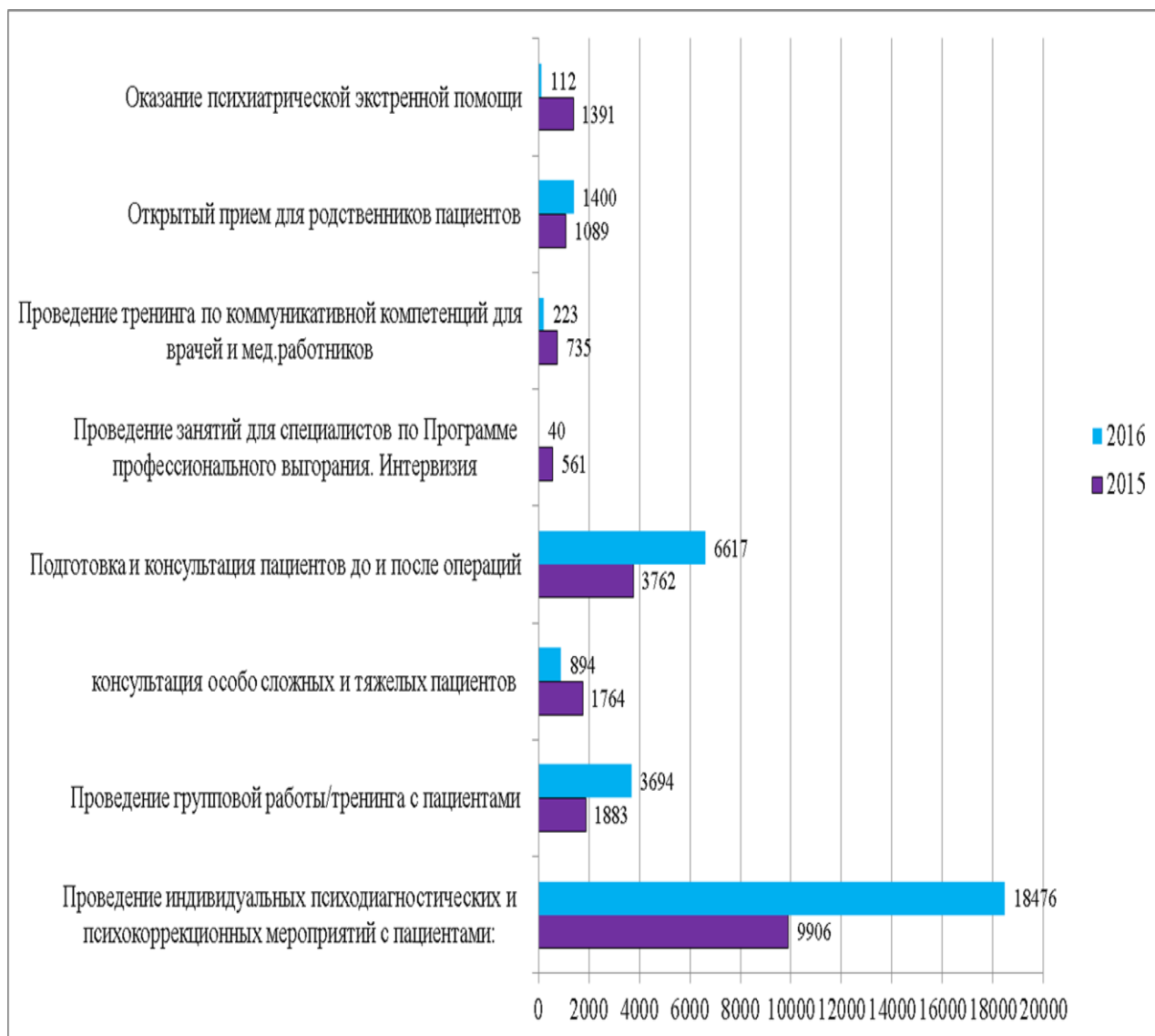


Рис.1. Сравнительный анализ психологической поддержки в онкологической службе (2015-2016 гг.)

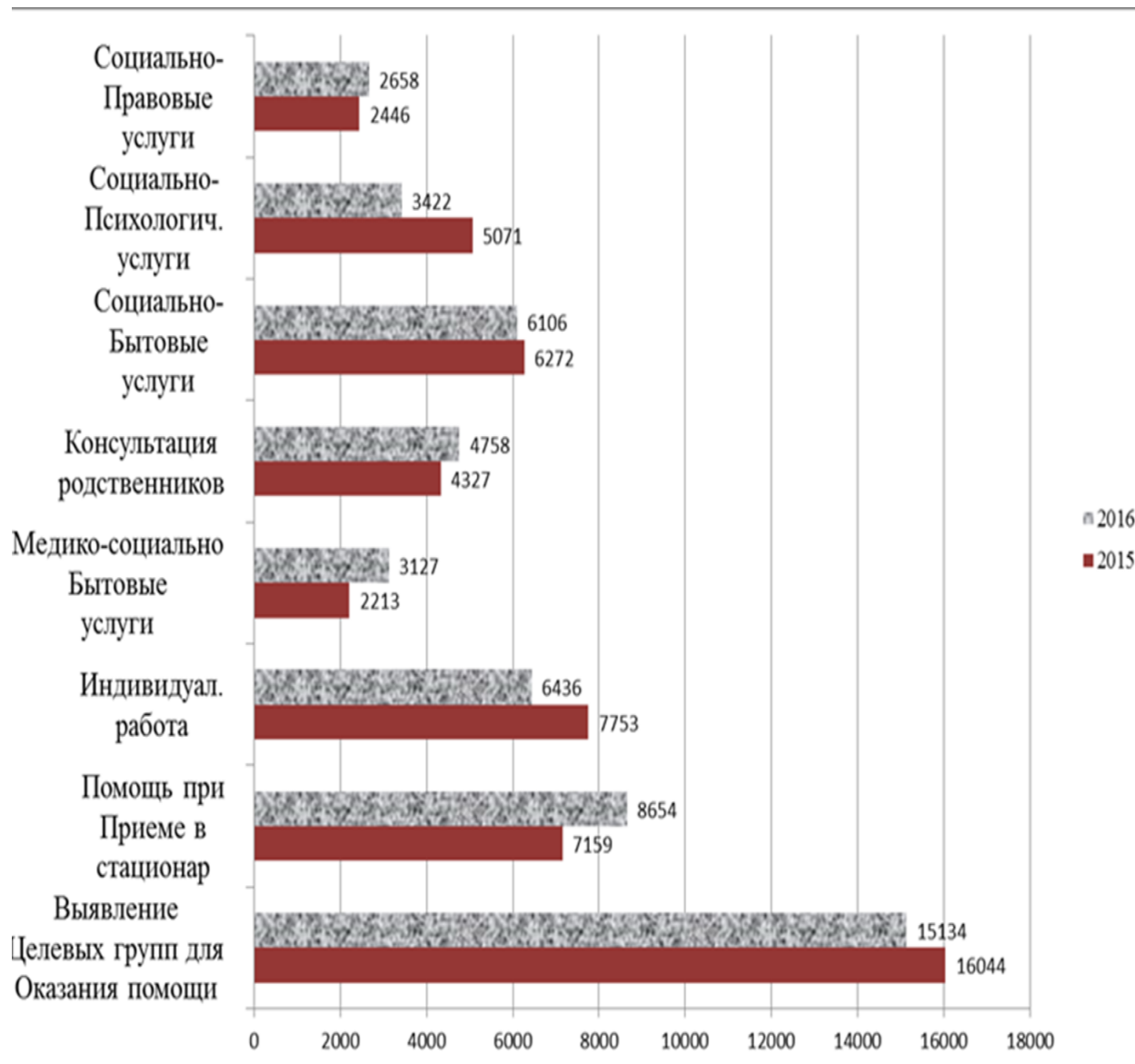


Рис.2. Сравнительный анализ социальной поддержки в онкологической службе (2015-2016 гг.)

На сегодняшний день построение и развитие системы психологической и социальной помощи больным с онкологическим заболеванием является одной из главных задач как для системы здравоохранения Республики Казахстан, так и для казахстанского общества в целом.

Литература

1. Цейглин Г.Я., Сидоренко П.В., Володин Н.Н., Румянцев А.Г. Российский журнал детской гематологии и онкологии, 2014, №3. С. 59-65.
2. Каусова Г.К., Хусаинова И.Р. Организация и управление психосоциальной

помощи в онкологической службе. «Вестник» КазНМУ № 3-2016, С.276-282.

3. Хусаинова И.Р., Исакова и др. Психолого-социальная помощь в онкологической службе //Руководство. «Альманах» - Алматы, 2016.

4. Тарабрина Н.В., Соколова Е.Д., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е. Посттравматическое стрессовое расстройство: психологические и клинические особенности, вопросы терапии. // Materia Medica. 1996. N 1(9).

5. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2009.

6. <http://heatpsy.narod.ru/06/cancer.html>

7. Молчанов О.Е. Правильное питание при онкологических заболеваниях. / М., СПб. - 2002. - ст. 3-55.

8. Сидоров П.И. К вопросу о психологической реабилитации больных, страдающих распространенными формами злокачественных новообразований / Паллиативная медицина и реабилитация. - 2004. - №2. - ст. 80.

9. Программа развития онкологической помощи в Республике Казахстан на 2012-2016 гг., утвержденная Постановлением Правительства РК от 29 марта 2012 г. № 366.

10. Кыдырмоллаева Э.К. Опыт организации социальной помощи онкологическим больным /// Мат. международной научно-практической конф. «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения».- СПб, 2016 - С.189.

ЭТНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: В работе представлены результаты теоретического осмысления вопроса о возможности рассмотрения больших социальных групп, как коллективных субъектов, в частности этнического коллективного субъекта. Предпринята попытка анализа свойств реального коллективного субъекта, выделенных в работах других авторов, в отношении этнического коллективного субъекта.

Ключевые слова: субъект, коллективный субъект, этнический коллективный субъект, большие социальные группы.

Abstract: This article presents the results of theoretical understanding of possibility of large social groups consideration as collective subjects, particularly ethnic collective subject. An attempt to analyze the properties of real collective subject highlighted in the other authors works regarding to ethnic collective subject.

Key words: subject, collective subject, ethnic collective subject, large social group.

Для современной социальной психологии проблема исследования больших социальных групп как коллективных субъектов является относительно новой.

Журавлев А.Л. отмечает, что на возможностях и особенностях исследования больших социальных групп как субъектов целесообразно остановиться специально по ряду причин [1, с. 312-315]:

1. Новизна проблемы для социальной психологии.
2. Глубинное понимание социальных изменений в современном обществе путем исследования больших социальных групп как коллективных субъектов.
3. Расширение научного применения субъектного подхода на новом объекте социально-психологического анализа.
4. Усиление интеграционных междисциплинарных связей социальной психологии.

Однако вопрос о возможности рассмотрения больших социальных групп как коллективных субъектов все еще остается дискуссионным и требует глубокого теоретического осмысления. Такие социальные группы как различные этносы, некоторые политические партии, российские предприниматели, пенсионеры, разные общественные движения в 90-е годы XX в. и начале XXI в. убедительно показали свою способность к совместным активным действиям, которые оказывали влияние на общественные явления, т.е. проявляли себя в качестве коллективных субъектов в современном обществе [2, с. 79]. По мнению А.Л. Журавлева, задача состоит в том, чтобы на эмпирическом уровне глубоко проанализировать и теоретически осмыслить эти явления именно в соответствии с субъектным подходом. Сохраняются пока и многие методические сложности в изучении разных групп как коллективных субъектов: использование имеющегося инструментария для исследования групповой психологии возможно лишь в ограниченных рамках, а разработка новых методик, приемов, различных техник и т.п. всегда требует большого времени и учета конкретной специфики изучаемых явлений [2, с. 79].

Анализируя позиции современных ученых по данному вопросу, можно выделить два основных подхода к пониманию проблемы исследования коллективных субъектов:

1. Противопоставление понятий «коллективный субъект» и «коллективный объект», т.е. исследование социальной группы как субъекта и как объекта.

2. Противопоставление понятий «коллективный субъект» и «индивидуальный субъект», т.е. исследование проблемы субъектности на двух уровнях – индивидуальном и коллективном.

Рассматривая проблему социально-психологических исследований, объектом которых выступают такие большие социальные группы как этнос, нация и др., целесообразно придерживаться подхода, в рамках которого коллективный субъект и индивидуальный субъект не противопоставляются, а рассматриваются в системно-динамическом взаимодействии. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «каждое «Я», поскольку оно есть и всеобщность «Я», есть коллективный субъект, это «Я» есть на самом деле «Мы»[6].

Переходя непосредственно к понятию «коллективный субъект» в современной социальной психологии, следует отметить его употребление в нескольких значениях [4, с. 16-19]:

1. Коллективный субъект – термин, акцентирующий гносеологическое противопоставление субъекта и объекта.

2. Коллективный субъект как противопоставление индивидуальному субъекту или субъекту вообще.

3. Коллективный субъект как указание на определенное качество коллектива (группы), свойство быть субъектом, которое в разной степени характеризует коллективы. Соответственно, разные коллективы являются коллективными субъектами в разной степени.

4. Коллективный субъект как расширительное наименование совместно действующей или ведущей себя группы людей. В последнем случае всякая совокупность людей, проявляющая себя через любые формы поведения, отношения, деятельности, общения, взаимодействия и т. п., есть коллективный субъект. Такое понимание коллективного субъекта достаточно размыто и требует уточнения. Однако как отмечает, Сушков И.Р. социальная группа как коллективный субъект характеризуется «...переживанием индивидами-членами группы единого социально-психологического отношения, вызванного взаимодействием этих индивидов» [7, с. 227]. Этот аспект особенно значим для дальнейших рассуждений, поскольку непосредственно связан с вопросом выделения свойств коллективного субъекта.

Вводя понятие реального коллективного субъекта, А.Л. Журавлев указывает, что тот обладает следующими свойствами:

- 1) целостностью;
- 2) способностью группы проявлять совместную деятельность;
- 3) переживанием чувства «Мы»[2].

Н.С. Козлова предложила добавить еще один значимый признак – наличие механизмов социального контроля, которыми в рамках коллективного субъекта могут выступать чувства индивидуальной ответственности, вины и стыда в ситуации отклонения индивидуальных действий от представляемых мотивов и целей коллективного субъекта[5, с. 56-57].

Коллективный субъект, становясь частью индивидуального субъекта воспитывает в нем критерии восприятия внешнего мира, способствующие сохранению и развитию коллективного субъекта. В итоге, за счет идентификационных процессов, в людях возникает потребность в защите коллективных субъектов как самих себя [5]. В данном контексте идея И.Р. Сушкова о наличии в психике человека потребности «самому стать организатором

коллективного субъекта, чтобы собственными силами способствовать его сохранению и развитию» [57, с. 56-57] указывает на идентификационные процессы как внутреннюю основу целостности коллективного субъекта. Потребность в целостности, стремление быть частью общего способствует формированию коллективного субъекта, который по сути своей является саморегулирующейся системой. Саморегуляция коллективного субъекта, в свою очередь, связана с теми формами социального контроля, которые позволяют сохранять его целостность и выражать его субъектность. Выработка представления о коллективном субъекте должно учитывать субъектность как наиболее ценное понятие в данном вопросе для социально-гуманитарного знания и эпистемологии науки в целом.

Такая большая социальная группа как этнос определяется не столько общими чертами членов коллектива, сколько общностью их самосознания.

Этническая группа как коллективный субъект обладает всеми свойствами реального коллективного субъекта, однако степень их выраженности различна. И если основным свойством реального коллективного субъекта является совместная активность и взаимодействие, определяющие специфику и уровень остальных свойств, то для этнического коллективного субъекта данное свойство становится потенциальной возможностью совместной активности и не может претендовать на роль интегратора. Этническое самосознание, представление своей генетической связи с другими представителями этнической группы определяется не биологическими факторами происхождения, а социально-психологическим фактором – «тем, что индивид думает о своем происхождении. Если говорить о целой общности, то есть о коллективном сознании, то уместным будет употребление термина Л. Н. Гумилева «этническая доминанта» – система политических, идеологических или религиозных ценностей, служащих объединяющим началом для формирования этнической системы» [11].

Усвоение этнотипического поведения, способов взаимоотношений с миром, основанных на представлениях о нем, сформированных в ходе овладения культурным опытом, с помощью которых человек присваивает высшие ценности культуры своего народа, и, значит, набор культурных образцов, программ, средств [10], непосредственно связано с проблемой социальной идентичности. А как отмечает В.А. Ядов, «самоидентификация человеческих индивидов является во всех ее проявлениях социальной» [12]. В рамках социально-психологических исследований этнонациональная идентичность личности рассматривается зачастую как элемент социальной идентичности. При этом, этнонациональная идентичность понимается как феномен, возникающий на основании осознания личностью своей принадлежности к этнонациональному сообществу.

Следовательно, важнейшим свойством этноса как коллективного субъекта является чувство общности (чувство «Мы»), позволяющее регулировать поведение членов группы и создавать потенциальную возможность совместной активности. Реальная совместная активность этнических групп не раз отмечалась в истории и современных политических реалиях, однако именно саморефлексия и самокатегоризация как ее результат, обостряющие чувство «Мы» при противопоставлении «Мы-Они», связанного с базовым чувством безопасности и потребностью в принадлежности сообществу, является основой для появления остальных свойств реального коллективного субъекта.

Таким образом, этнический коллективный субъект обладает рядом свойств .

Свойства этнического коллективного субъекта		
Свойство	Элементы	Содержание
Целостность, благодаря которой представители этнической группы взаимосвязаны и взаимозависимы	Переживание чувства «Мы»	Переживание членами группы своей принадлежности к ней, единства со своей группой как итог саморефлексии. Чувство отличительности, т. е. осознанием членами группы своей принадлежности к ней, и основанными на этом формами солидарности и совместными действиями
	Общие представления	Наличие разделяемых членами группы представлений об общем территориальном и историческом происхождении, единого языка, общих черт материальной и духовной культуры, политически оформленными представлениями о родине и особых институтах, как, например, государственность, которые также могут считаться частью того, что составляет представление о народе
Способность проявлять различные формы совместной активности	Способность выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам.	Роль этнического самосознания в межгрупповых отношениях (система «Мы-Они»)
	Способность выступать и быть единым целым по отношению к себе самой	Роль этнического самосознания во внутригрупповых отношениях (система «Я-Мы»)
Механизмы социальной регуляции и контроля	Объективно существующие конвенциональные традиционные нормы и правила поведения, принятые в сообществе	Согласование взаимодействия и регуляция поведения индивидуальных участников этнического коллективного субъекта на уровне: -внутриличностном, -межиндивидуальном,
	Субъективно понимаемые нормы сообщества, в качестве внутреннего регулятора	

	поведения индивидуального субъекта	межгрупповом.
--	------------------------------------	---------------

Следовательно, перечисленные свойства можно свести к двум обобщенным показателям:

- свойство целостности в совокупности своих объективных и субъективных сторон (общие представления о материально-духовном единстве, переживание чувства «МЫ»);
- субъектности как показателя активности коллективного субъекта (совместная активность, механизмы социальной регуляции).

Современные подходы в кросс-культурной психологии наряду с фокусом на культурные различия нацелены на поиск универсалий в психологии человека в разных культурах и изучение кросс-национальных различий, т. е. различных культурных групп внутри одного государства. Этот подход понимается как собственно этническая психология, изучающая группы как носителей оригинальных культур, значительно отличающихся от доминирующей культуры и сохраняющихся во многих поколениях после миграции [9]. «Социальный характер группы, народа определяется специфической культурой, системой знаков, символов. Он формируется в конкретных условиях, под воздействием социального бытия, той системы ценностей, ориентации, в которых проходит процесс социализации. Характер с определенной логикой и последовательностью детерминирует одну линию поведения, одни поступки и исключает другие» [3].

Культурно обусловленное поведение может быть зафиксировано в ритуалах (общих, автоматических способах поведения), которые являются результатом разделения группой людей общих культурных ценностей и норм поведения. Культура влияет на процесс общения через факторы [8]: ценности, нормы, роли, социальные, когнитивные и аффективные процессы, обычаи, обуславливающие процесс коммуникации, которые становятся актуальным предметом современных социально-психологических, культурологических, социологических, политологических и психолингвистических исследований. Соотношение и влияние доминирующей культуры и национальных культур является особо значимой и актуальной темой для социально-психологических исследований в рамках диаспор. Кроме того, усиление вектора внимания исследователей к вопросам кросскультурных и этнонациональных особенностей, в совокупности с современными интеграционными, глобализационными и политическими тенденциями в отношении больших социальных групп, в частности этнических, указывает на необходимость осмысления методологических аспектов исследований больших социальных групп в рамках субъектного подхода. Вопрос о возможности применения понятия «этнический коллективный субъект», оставаясь дискуссионным, все же дает возможность усиления интеграционных междисциплинарных связей в эмпирических исследованиях и расширения научного поля применения субъективного подхода, раскрывая его теоретические и методологические возможности на таком специфическом объекте социально-психологического анализа как этническая группа.

Список литературы:

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, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 608 с.

2. Журавлев А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы психологический журнал, 2009, том 30, № 5, с. 72–80.

3. Журавлев А. Л. Социальная психология: Учебное пособие. / Отв. Ред. А. Л Журавлев. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 351с

4. Кимберг А.Н., Налетова А.С. Концепты индивидуального и коллективного субъектов человек // Сообщество. Управление, 2006. — №3. — С. 17-24.

5. Козлова Н. С. Коллективный субъект как среда проявления жизнедеятельности личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. — Т. 21. — С. 56-58.

6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / в кн.: Бытие и сознание. Человек и мир. — М.—СПб. и др.: «Питер», 2003. — 512 с.

7. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. — М.: Институт психологии РАН, 2008. — 412 с

8. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Пер. В. Соснина. — М.: Форум, 2007. — 384 с.

9. Трифонова С.А. Кросс-культурная психология: социальное поведение и рекламные коммуникации: учеб. пособие / С. А. Трифонова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль: ЯрГУ, 2010. — 116 с.

10. Хотинец В.Ю. Психологические и культурные факторы этнотипического поведения // Психологический журнал, 2005. — Т.26. — № 2. — С. 33–44.

11. Щеглова Л. В., Шипулина Н. Б., Суродина Н. Р. Культура и этнос. Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / Сост. Л. В.Щеглова, Н. Б. Шипулина, Н. Р. Суродина — Волгоград: Перемена, 2002. — 151 с.

12. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. Социология. Этнология, 1995. — №3–4. — С.158–181.

Шингаев С.М. (Санкт-Петербург, Россия)
**ЗДОРОВЬЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ
РОССИЙСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

Аннотация: в статье описана система ценностей современных российских менеджеров и место здоровья в этой системе. Выделены четыре базовые, с точки зрения менеджеров, ценности: «Здоровье (физическое и психическое)», «Интересная работа», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Счастливая семейная жизнь». Отмечается, что по мере нахождения в профессии происходит трансформация ценностей: здоровье выходит на первый план, происходит осознание важности здоровья как общечеловеческой ценности.

Ключевые слова: здоровье, система ценностей, менеджеры, профессиональное здоровье.

Summary: in article the system of values of modern Russian managers and the place of health in this system is described. Values are allocated four basic, from the point of view of managers: "Health (physical and mental)", "Interesting work", "Love (spiritual and physical proximity with darling)", "Happy family life". It is noted that in process of stay in a profession there is a transformation of values: health comes to the forefront, there is an awareness of importance of health as universal value.

Keywords: health, system of values, managers, professional health.

Вопросы ценности здоровья и его роли в жизнедеятельности человека неизменно находятся в фокусе внимания отечественных ученых. Проведенный нами анализ современных научных работ о ценности здоровья у представителей разных профессий показывает, что большинство из них отличается фрагментарностью исследований: либо рассматриваются представители отдельно взятой профессии или группы профессий, например, руководители [1, 3, 7, 10, 11], менеджеры [2], преподаватели вузов [6], представители социэкономических профессий [4], либо берется отдельно взятый период в жизни и деятельности человека [5, 8, 9]. Вместе с тем необходимо признать, что ощущается нехватка исследований о ценности здоровья у конкретно взятой профессиональной группы в разные возрастные периоды с различным стажем работы. Это вывело нас на необходимость разработки концепции психологического обеспечения профессионального здоровья специалистов на разных этапах их профессионального пути (от «входа» в профессию, выбора специальности и до «выхода из нее», ухода на пенсию). В качестве выборки исследования нами была взята профессиональная группа – менеджеры [15].

Профессия менеджера является одной из наиболее перспективных профессий как в современном мире, так и в России. Выбирая этот профессиональный путь, человек неизбежно сталкивается с систематическими психологическими и физическими нагрузками, периодически возникающими стрессовыми ситуациями, ненормированным рабочим днем, неполноценным отдыхом. Все это в совокупности негативно влияет на состояние здоровья менеджеров и уровень их работоспособности. Но здоровье сегодня, к сожалению, не является самостоятельной ценностью для менеджера. Зачастую он не использует даже те знания и навыки, которыми обладает. Состояние здоровья большинства менеджеров характеризуется тем, что резервы здоровья достаточны для поддержания жизнедеятельности в обычном режиме. Превышение же нагрузки, особенно на фоне неопределенности и нестабильности, приводит к быстрому истощению сил, утомлению и дистрессу.

Следует отметить, что отношение современных российских менеджеров к здоровью неоднозначное: подавляющее большинство соглашается, что оно необходимо, его следует

укреплять и одновременно не прилагает сколько-нибудь заметных усилий в этой области. Многие руководители обладают крепким здоровьем и не задумываются над тем, что будет с их здоровьем через 5–10–15 лет. Большинство не видит связи между здоровьем и эффективностью профессиональной деятельности. Потребность в сохранении и поддержании здоровья у них не актуализирована [12, 15].

В течение пятнадцати лет (2002-2016) нами проводились эмпирические исследования, связанные с изучением психологических аспектов профессионального здоровья менеджеров на разных этапах их профессионального пути. В рамках отдельно взятого модуля рассматривалась система ценностей менеджеров и место ценности «здоровье» в этой системе. Для этого в эмпирическом исследовании нами использовалась модифицированная методика М. Рокича «Система ценностей-целей и уровень их реализованности». Корреляционный анализ позволил нам выделить связанные именно со здоровьем ценности менеджеров, а также выявить корреляционные связи ценности «здоровье» с семейным положением, полом и возрастом исследуемых.

В исследовании участвовали: менеджеры-выпускники высших учебных заведений, работающие по специальности до 2-х лет – 90 человек (40 мужчин и 50 женщин); менеджеры с опытом работы от 5 до 15 лет – 651 человек (291 мужчина и 360 женщин); менеджеры предпенсионного возраста – 56 человек (18 мужчин и 38 женщин). В группе менеджеров с опытом работы от 5 до 15 лет были выделены топ-менеджеры (136 человек), менеджеры среднего звена (235 человек) и специалисты (280 человек, менеджеры, не имеющие в своем подчинении других сотрудников, - это менеджеры по продажам, менеджеры по рекламе и т.п.).

Наше исследование (табл.1) выявило систему ценностей современных руководителей высшего и среднего звена, специалистов (в порядке убывания значимости). Как видим, по мере продвижения по карьерной лестнице ценность интересной работы, профессиональной карьеры снижается и вырастает ценность здоровья [16].

Таблица 1. Система ценностей современного менеджера

Ценности	Топ-менеджеры	Менеджеры среднего звена	Специалисты
Счастливая семейная жизнь	2	2	2
Интересная работа	4	4	3
Здоровье	1	1	4
Любовь	3	3	1

Ухудшение здоровья сказывается, по мнению менеджеров, на ценности и доступности ряда жизненных ценностей. Управленцы, оценивающие свое здоровье как плохое, полагают, что одновременно с ухудшением здоровья они теряют общественное признание (уважение окружающих), а также имеют меньше возможностей для проявлений творчества. Вместе с тем снижение самооценки здоровья заставляет менеджеров с большим трепетом относиться к такой ценности, как «Красота природы, искусства, переживание прекрасного».

Здоровье как жизненная ценность у менеджеров положительно коррелирует с такими ценностями, как интересная работа, счастливая семейная, материально обеспеченная, активная и деятельная жизнь, любовь, а также с доступностью переживаний прекрасного. Самая высокая связь (на уровне достоверности $p < 0,001$) ценности «Здоровье» выявлена с ценностями «Интересная работа» и «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)».

Для женатых (замужних) менеджеров большую ценность представляет любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком. Для женщин большее значение имеет ценность «Свобода» (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,31$, уровень достоверности 0,001).

В ходе исследования респондентам было предложено оценить уровень ценности и уровень реализованности разных сфер жизни (табл.2). Интересно, что среди ценных сторон жизни здоровье ставится менеджерами на первое место, в то время как по уровню доступности оно занимает третье место.

Таблица 2. Ценность и доступность разных сторон жизни (самооценка менеджеров)

Названия ценностей	Ценность (место)	Реализованность (%/место)
Активная деятельная жизнь	6	66/4
Жизненная мудрость	11	47/16
Здоровье (физическое и психическое)	1	67/3
Интересная работа	4	65/5
Красота природы и искусства	18	50/15
Любовь	3	69/2
Материально обеспеченная жизнь	5	51/14
Наличие друзей	7	71/1
Общественное признание	15	58/10
Познание	12	56/12
Продуктивная жизнь	13	57/11
Развитие	9	59/9
Свобода от внутренних противоречий	10	61/7
Счастливая семейная жизнь	2	62/6
Счастье других	17	43/17
Возможность сделать профессиональную карьеру	14	55/13
Творчество	16	41/18
Уверенность в себе	8	60/8

Анализ корреляционной плеяды свидетельствует о наличии четырех базовых, с точки зрения менеджеров, ценностей, имеющих положительные связи между собой на высоком уровне значимости ($p < 0,001$ и $p < 0,01$): «Здоровье (физическое и психическое)», «Интересная работа», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Счастливая семейная жизнь».

Для современных российских менеджеров работа, здоровье, любовь и счастье в семейной жизни взаимосвязанные ценности. Чем более уважительно менеджер относится к своей работе, тем больше внимания он обращает на свое здоровье и ценит семейную жизнь и любовь.

Примечательно, что доступность ценности «Любовь» имеет положительную корреляционную связь (на уровне значимости $p < 0,001$) с доступностью ценностей, имеющих отношение к профессиональной деятельности менеджера: «Интересная работа», «Возможность сделать профессиональную карьеру», а также с доступностью ценностей «Здоровье (физическое и психическое)», «Активная, деятельная жизнь», «Свобода как независимость в поступках и действиях», «Счастливая семейная жизнь».

Обнаружено, что с возрастом снижается ценность фактора «Уверенность в себе, свобода от внутренних противоречий», что объясняется тем, что, как правило, менеджеры старшего возраста уже добились существенных успехов в жизни и им уже не надо так, как в молодости, доказывать что-либо другим, демонстрируя уверенное поведение. Жизненная философия сложилась и не претерпевает глобальных изменений.

Область рассогласования ценности и реализованности прежде всего находится в ценностях «Счастливая семейная жизнь» (по уровню ценности она стоит на втором месте, а по уровню реализованности на практике – на шестом), «Материально обеспеченная жизнь» (соответственно на пятом и четырнадцатом), «Здоровье» (соответственно на первом и третьем). Это может служить основанием для развития процессов, негативно влияющих на профессиональное здоровье менеджера – хочется одного, а в жизни получается иначе. Как защитную реакцию можно интерпретировать тот факт, что ценность «Наличие друзей», занимающая седьмое место, по уровню реализованности стоит на первом месте.

Анализ системы ценностей менеджеров в ходе исследования показал, что от года к году меняется уровень важности и уровень реализованности ряда ценностей. В 2002–2004 гг. первая пятерка ценностей выглядела следующим образом: 1) физическое и психическое здоровье, 2) интересная работа, 3) любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком, 4) уверенность в себе, 5) свобода от внутренних противоречий и независимость в поступках и действиях. В 2009–2010 гг. ценность «Интересной работы», «Уверенности в себе» и «Свободы» снизилась, на что со всей очевидностью повлиял экономический кризис–2008. В то же время возросло значение «Счастливой семейной жизни» и «Материально обеспеченной жизни». С точки зрения реализованности ценностей «Здоровье» переместилось с седьмого на третье место. Менеджеры стали больше уделять внимание своему здоровью, увеличивать личные инвестиции в поддержание здорового образа жизни, совершенствовать навыки саморегуляции.

Для сравнения разных групп респондентов (молодые менеджеры-выпускники вузов – на этапе профессиональной адаптации, опытные менеджеры на этапах регулярной

профессиональной деятельности, предпенсионеры – на этапе «выхода» из профессии) по уровню предпочтений и уровню реализованности ценностей нами был использован однофакторный дисперсионный анализ (использовался критерий Краскала-Уоллиса), который показал статистически достоверные результаты (при $p < 0.05$) касательно отдельно взятых ценностей.

Нами было проведено парное соотнесение выборок по критерию U-Манна-Уитни. Сравниваемые выборки различаются статистически достоверно по уровню выраженности признака ($p < 0,05$):

молодые менеджеры в отличие от опытных менеджеров выше ценят «Любовь», «Возможность сделать профессиональную карьеру»; а опытные менеджеры в свою очередь выше ставят «Жизненную мудрость», «Здоровье», «Красоту природы и искусства»;

молодые менеджеры в отличие от предпенсионеров выше ценят «Любовь», «Познание», «Возможность сделать профессиональную карьеру»; предпенсионеры в свою очередь выше, чем молодые менеджеры, ставят ценности «Активная деятельная жизнь», «Жизненная мудрость», «Здоровье», «Интересная работа», «Красота природы и искусства»;

опытные менеджеры в сравнении с предпенсионерами выше ценят «Познание», «Развитие»; предпенсионеры в отличие от опытных менеджеров выше ставят ценности «Активная деятельная жизнь», «Интересная работа».

Выводы. На основе полученных результатов можно констатировать, что выдвинутые гипотезы подтвердились. Среди ценностей современного российского менеджера здоровье занимает ведущее место наряду со «счастливой семейной жизнью», «интересной работой», «любовью», «материально обеспеченной жизнью», при этом по мере прохождения менеджером профессионального пути (от «входа» в профессию и до «выхода» из неё) здоровье в системе ценностей занимает все более высокие места.

По мере нахождения в профессии происходит трансформация ценностей:

здоровье выходит на первый план, происходит осознание важности здоровья как общечеловеческой ценности;

стабильно высокие места важности «Счастливой семейной жизни» подтверждают, что без здоровья и счастья в семье невозможно считать себя счастливым человеком, в том числе в профессии менеджера;

большее значение имеет активная деятельная жизнь, полнота и эмоциональная насыщенность жизни;

накапливается жизненная мудрость и осознание ее важности для себя, что связано со зрелостью суждений и здравого смысла, достигаемым жизненным опытом;

«Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» как жизненная ценность более важна для молодых менеджеров; по мере же взросления влюбленность и любовь уступают место привязанности в семье, в отношениях с близкими и, как следствие, эта ценность смещается с первых мест, но продолжая оставаться в группе ведущих ценностей менеджеров;

постепенно снижается ценность «Наличие хороших и верных друзей», оставаясь в первой «десятке» ценностей в предпенсионном возрасте;

также снижается важность ценности «Возможность сделать профессиональную карьеру», что вполне понятно – в предпенсионном возрасте акцент менеджеров переносится на другие ценности, не связанные с профессиональной деятельностью;

несколько снижается значение ценности «Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)», что, видимо, объясняется тем, что с годами и накоплением опыта эта ценность реализуется, ее становится достаточно;

в целом невысокое место ценности «Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» говорит о достаточной независимости менеджеров от общественного мнения, ориентации в первую очередь не на мнение окружающих в выстраивании своей жизни, а на стремление самореализоваться, добиться успехов в иных областях;

при этом меняется место «Интересной работы» в системе ценностей (с 7 на 4 место);

«Счастье других» приобретает несколько более важное значение в пенсионной возрасте, что обусловлено заботой о внуках, которым посвящают себя многие пенсионеры;

относительно стабильные и невысокие места занимают ценности «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)», «Продуктивная жизнь», «Свобода от внутренних переживаний», «Творчество».

На наш взгляд, как сама концепция психологического обеспечения профессионального здоровья, так и вышеперечисленные представления о месте здоровья в системе ценностей могут быть применимы для других профессиональных групп, что мы уже исследовали при сравнении менеджеров и педагогов [13].

Список литературы

1. Авдеева Т.Г. Ценностно-смысловые ориентации личности руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 24 с.
2. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 23 с.
3. Кричевский Р.А. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
4. Богачева Т.Ю. Здоровье в системе жизненных ценностей современного человека: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 183 с.
5. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Здоровье как интегративная характеристика личности // Психологический вестник. Вып. 3. - Ростов-н/Д., 1998. - С. 412-419.
6. Дудченко З.Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вузов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 26 с.
7. Макгэннон Дж., Макгэннон М. Здоровье бизнес-лидера. – М.: Аквармариновая Книга, 2013. – 352 с.
8. Намятова И.М. Изменение иерархии ценностей труда как условие эффективности профессиональной деятельности при смене профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екб., 2002. – 20 с.

9. Никифоров Г.С. Психология здоровья. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
10. Сущенко Т.В. Здоровье как жизненная ценность руководителя образовательного учреждения: автореф. дис. . . канд. пед. наук. - М., 2002. – 142 с.
11. Хмарук И.И., Пономарев Ю.Н. Профессиональное здоровье в системе ценностей современного российского руководителя / Ценности и смыслы. – М., Инст-т эффект. техн., 2012. – С.106-114.
12. Шингаев С.М. Роль антистрессовых защит в профессиональном здоровье менеджеров / Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2003». Б.Г.Ананьев и комплексные исследования человека в психологии». – СПб.: СПбГУ, 2003. – С. 302-303.
13. Шингаев С.М. Сравнительный анализ психологических аспектов профессионального здоровья педагогов и менеджеров / Психология обучения. – 2011. - №12. - С.76-86.
14. Шингаев С.М. Здоровье как профессионально-важное качество менеджера / Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества: материалы I международной научной Интернет-конференции. - Казань, 2013. - С. 209-213.
15. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дисс. . . д-ра психол. наук. – СПб., СПбГУ, 2014. – 556 с.
16. Шингаев С.М. Профессиональное здоровье как профессионально-важное качество руководителя. - Научное мнение: научный журнал. - СПб., 2016. - №14. - с. 114-122.

Шнейдер Л.Б., Козинцева П.А. (Москва, Россия)
СЕМЬЯ – ДОМ – МИР: ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий «дом» – «семья», «страна» – «народ». Раскрывается значение дома для каждого человека, определяются причины, по которым необходимо уделять огромное внимание порядку и благополучию в нем. Рассматривается последовательный и циклический характер взаимовлияния семьи и общества. Наряду с этим указывается, что проблемы современности локализируются не в отдельной ячейке общества, каковой является семья, а в системе социального взаимодействия, в его особенностях, которые определяют конкретную ситуацию жизнеустройства личности.

Ключевые слова: семья, дом, очаг, страна, народ, отчий край, социум, мир, цивилизация.

Abstract. The article deals with the relationship between the concepts "home" - "family", "country" - "people". The meaning of the home for each person is disclosed, the reasons why it is necessary to pay great attention to order and well-being in it are determined. The sequential and cyclical nature of mutual influence between the family and society is considered. Along with this, it is pointed out that the problems of modernity are not localized in a separate cell of society, which is the family, but in the system of social interaction, in its features that determine the concrete situation of the individual life. Key words: family, hearth and home, country, people, society, world, civilization

Биологически человеческая жизнь начинается с чрева матери, а социально она возникает и разворачивается в пространстве дома. Именно из его стен выносятся в окружающий мир освоенные в семье проявления власти, интимности, независимости, доверия, навыков общения и пр. Даже свое последнее пристанище человек называет иногда по старинке – «домовиной».

Дом включает людей, которые живут вместе, их судьбы тесно переплетены друг с другом. Здесь они проигрывают множество родственных (муж-жена, отец – сын, сестра – брат и пр.), гендерных и социальных ролей. В каждом доме детей учат, как жить в обществе, как устраивать свои дела, относиться к несправедливости и другим негативным явлениям, нередко диктуют, каким должно быть жизненное кредо. Дом есть для ребенка первое родное место на земле; сначала — место-жилище, источник тепла и питания; потом место осознанной любви и духовного понимания (Ильин И.А., 1996).

Дом и семья – понятия неразделимые. В пословицах также утверждается, что «когда нет семьи, так и дома нет». В древнейших представлениях присутствовало земное пространство как обжитой человеком мир. Оно обнаруживалось с указанием на место проживания как лоно реализации сущности человека «в своем пространстве». Вместе с тем это “свое пространство” всегда четко ограничивалось Домом.

Отметим, что в сказочных повествованиях дом выступает живым символом материнского лона, не случайно большинство сказок и былин начинаются с того, что герой выезжает из дома, отправляясь в путь-дорогу, из него он выходит в «мир».

Весьма интересным для анализа представляется обряд инициации, который проходил трехлетний ребенок. Мальчика сажали на коня, надевали на него "взрослый" ремень, давали в руки "взрослое" оружие и помогали трижды объехать вокруг *дома*. Такой объезд дома имел сакральный смысл: действие выступало в качестве оберега дома, а тот выступал, в свою очередь, как источник силы для будущего защитника.

Девочке трехлетнего возраста впервые давали в руки веретено и сажали за прялку, веря, что прядущая девушка (женщина) прядет судьбу себе и *дому*. Этой первой спряденной нити придавали огромное сакральное значение: она хранилась *в доме* до дня свадьбы, и именно ею мать опоясывала невесту в этот день.

Чем же является дом для каждого из нас? Не там ли мы можем побыть наедине с собой, а также встретиться с родными и близкими людьми? Не место ли это для трапезы, радости от интимной близости с любимым человеком, сна и отдыха? Дом, для человека место, где он находит мир и пристанище до тех пор, пока длится его земное существование.

Думая о бездомных людях, тех, кто живет в приютах или на улицах, или о беженцах, живущих во временных лагерях, мы осознаем, какое это счастье - иметь дом. Человек, потерпевший бедствие, лишенный своего дома переживает острое чувство опустошения. Худо тому, кто живет в чужом доме, - замечено в народе.

Ощущение родного гнезда вместе с восторгом младенческих, детских и отроческих впечатлений рождается стихийно. Родная природа, *как* родная мать бывает только в единственном числе. Все чудеса и красоты мира не могут заменить какой-нибудь невзрачный пригорок с речной излучиной. Еще милее становятся родные места, когда человек приложил к ним руки, когда каждая пядь земли знакома на ощупь и связана с четкими бытовыми воспоминаниями. Родной дом, а в доме очаг и красный угол были средоточием хозяйственной жизни, центром всего крестьянского мира. Этот мир в материально-нравственном смысле составлял последовательно расширяющиеся круги, которые замыкали в себе сначала избу, потом весь дом, потом усадьбу, покотину, наконец, гари и дальние лесные покосы, отстоящие от деревни иногда верст на десять (Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н., 2008). С развитием цивилизации произошло его расширение до границ страны и планетарных масштабов. Уже всю планету Земля человек называет своим домом.

По своей значимости словосочетание «родной дом» находится в ряду таких понятий, как «жизнь», «добро», «зло», «бог», «совесть», «мать», «отец». Родимый дом для человека есть нечто определенное, конкретно-образное. Образ его всегда предметен, точен и индивидуален даже для членов одной семьи, рожденных одной матерью и выросших под одной крышей.

Каждому человеку необходимо уделять огромное внимание порядку и благополучию в своем доме, и вот по каким причинам.

Во-первых, это спасение себя и своей семьи от «непогод жизни», защита своих родных от беспризорности. Семью создает отношение родители-дети, а брак оказывается легитимным признанием тех отношений между мужчиной и женщиной, тех форм сожителства или сексуального партнерства, которые сопровождаются рождением детей.

Следует обратить внимание на пространственную локализацию семьи - жилище, дом, собственность, и экономическую основу семьи - общесемейную деятельность родителей и детей, выходящую за узкие горизонты быта и потребительства, но совершаемую в стенах родного дома. Об этом упоминается уже в Домострое, хотя термина «семья» в её современной трактовке Домострой не знает. Он оперирует понятием «дом» как обозначением, по мнению Л.П. Найденовой, некоего единого хозяйственного и психологического целого, члены которого находятся в отношениях господства-подчинения, но равно необходимы для нормальной жизни домашнего организма. Слуги, челядь входят в понятие «домочадцы».

Дом стремится оградить себя от вмешательства извне тем, что представляет себя окружающим наиболее благополучной своей стороной. Домашнее сообщество стремилось

защитить себя от влияния сплетен и пересудов, которые были очень распространены в среде русских горожан. В Домострое присутствуют семейные удовольствия. К ним отнесены: удовольствие от вкусной разнообразной еды, от хорошо сделанной вещи, от «устройства в доме», куда «как в рай войти», от почета и уважения со стороны соседей и «людей Знаемых». Все решения, связанные с «домовным строением», муж и жена должны обсуждать ежедневно и наедине (Человек в кругу семьи. . ., 1996, с.290-305).

Во-вторых, в доме человек может жить, творить, организовывать свое время и личное пространство, в котором он понят, принят и обладает абсолютной ценностью.

В-третьих, дом - это место защиты каждого человека, где он спасается от зла и укрывает свое тело от глаз других людей. Это убежище, предписанное во времена борьбы или несчастий. «Сидите дома, и никуда не выходите», - советуют родители детям во время опасности. Человек может убедиться в мудрости этих советов, когда он не способен повлиять на зло, происходящее вокруг. Если он укроется в доме от совершения запрещенных вещей и от взглядов на недозволенное, то уберет свою душу от развратных помыслов и глупых поступков, а своих детей - от влияния плохой компании.

В-четвертых, большую часть своего времени люди проводят дома, особенно в очень жаркую или очень холодную погоду, в раннее или позднее время суток, в конце тяжелого рабочего дня. И это время должно быть потрачено с пользой, на благо себе и своей семье, в противном случае это будет пустая или пагубная трата времени.

В-пятых, и это самое важное - внимание к дому является самым основным элементом построения государства, так как общество состоит из хозяйств и семей, подобно тому, как строение - из свай и кирпичей. Хозяйства формируют округу, а округи, в свою очередь, - общины. Если составные части прочны, общество будет построено по мудрым законам, переполняясь добродетелью, перед которой не устоит никакое зло. Дома людей - столпы общества, цементирующие его и позволяющие всему миру идти по истинному пути, как это делают достойные граждане, праведные жены, заботливые матери и др. Этот вопрос очень важен. Сегодня, к сожалению, многие дома переполнены недоверием, стяжательством, злом, примерами невнимательности, что актуализирует следующий вопрос: как избежать всего этого, что необходимо сделать, чтобы в семье царил атмосфера искренней привязанности и нежного взаимного сочувствия? Образно говоря, необходимо чтобы семейный очаг теплился всегда, обеспечивая существование родного дома. Его тепло равносильно душевному. И если есть в мире слияние незримого и физически осязаемого, то пример родного очага идеальный для такого слияния. (Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н., 2008).

По мнению Э. Фромма, человек вырван из изначального единства с природой, которое осознает через свое одиночество и отдаленность, свое бессилие и незнание, случайность своего рождения. Необходимость единства с другими живыми существами, связанности, слияния с ними – насущнейшая потребность человеческого бытия (Фромм Э., 2005). Вне семьи, родного дома такое «связное существование» проблематично.

Индивидуальное бытие находится в зависимости от социальной среды, где главным, ключевым компонентом воздействия на человека является семья. На него влияют, прежде всего, жилищные условия (Дом!), уровень материального обеспечения, состав и атмосфера семьи, характер её досуговой деятельности, домашний уклад и культура общения в ней, её вовлеченность в профессиональную сферу и т.д. В совокупности они характеризуют образ жизни и образуют показатель культуры человечества, которая возникла в процессе стремления человека познать окружающий мир и сформировать свое отношение к нему,

свое миропонимание.

Познание и постижение мира для детей сводится к тому, что они узнали от старших и что им разрешили увидеть. Наше современное общество стало настолько сложным, что семья в одиночку уже не может научить детей всему необходимому. Это приводит к тому, что процесс постижения новых знаний выносится за рамки семьи, сами эти знания перенасыщены технологическими достижениями. Под этим углом часто забывается самое главное: истинная ценность семьи — это сами люди.

Из семьи человек уносит в мир либо цепь опасений, подозрений и страха, либо нравственное и психологическое благополучие. О первом точно подмечено: в семье разлад, так и дому не рад. По второму поводу замечено: тому не о чем тужить, кто умеет домом жить.

Жизнь — в семье и обществе — делают сами люди. И то, каковы они сами, какие отношения складываются между ними, на что они нацелены, определяет все, что вообще происходит с человечеством и миром, в котором оно живет (Сатир В., 2007).

Семья и дом являются первичным оплотом человеческой культуры. Каждый человек слагается в нем, со всеми его персональными возможностями, чувствами и хотениями; и каждый остается в течение всей своей жизни духовным представителем своей отечески-материнской семьи или как бы живым символом семейственного духа родного дома. (Ильин И.А., 1996).

Но мир — это тоже семья, одна большая многоликая семья. А, как известно, семья сильна, когда над ней крыша одна. Речь снова заходит о доме, его обустройстве и благоденствии в нем. Без этого — никуда, вся жизнь крутится вокруг дома: малого или большого, близкого или далекого. . .

В свою очередь, сама семья включена в социум, существует в нем, зависит от него, и её благополучие определяется широким социальным контекстом. Если полагать дом аналогом государства, а народ аналогом семьи, то, что в стране является подобием очага? Полагаем, что таким местом в любой стране/государстве для каждого человека является отчий край, его малая родина. Это место, мысли о нем, связанные с ним воспоминания о детстве согревают душу человека, размягчают его, сглаживают шероховатости его натуры. Если такой памяти нет, значимость отчего края «обнулена», то никакой преданности Родине не возникает, гражданская лояльность не формируется. Если есть, то это уже навсегда.

Итак, родной дом — составляющая родной страны, семья — её народа. Тепло родного очага связывается в воспоминаниях с теплотой и очарованием отчего края. Тем самым в представлениях о благоденствии определяется последовательность и цикличность взаимовлияния: благополучие человека — благополучие родного дома, своей семьи, отчего края — благополучие социума, работающая как в прямом, так и в обратном направлении. Все, что люди знают, во что они верят, как они разрешают возникающие конфликты, начинается в семье, продолжается на работе, и вновь возвращается в лоно семьи.

Однако тут все обстоит непросто. Современное общество стало настолько сложным, что социальные проблемы локализуются не в отдельной личности и не в отдельной ячейке общества, каковой является семья, а в системе социального взаимодействия, в его особенностях, которые определяют социальную ситуацию жизнеустройства личности.

Семья впустила общество в свое пространство. И общество включило интересы семьи в свои социальные задачи. Это взаимопроникновение носит сложный характер. Проблема разрешается путем договорной регламентации взаимоотношений индивида и государства.

Эксплицируются эти формы отношений в конкретной семейной или трудовой ситуации, они пронизываются, кроме всего прочего, эмоциями участников, которые плохо поддаются регулированию, но нередко являются определяющими для выживания/существования человечества (Шнейдер Л.Б., 2010).

Работа и семья в настоящее время представляют в настоящее время две разных сферы жизни (исключение составляет семейный бизнес). Вместе с тем, профессиональный труд вне дома все равно оказывает существенное влияние на семейную жизнь. Опыт, приобретаемый на работе, а также способ и степень восстановления сил и энергии работающих членов семьи существенно влияют на семейные будни, на весь домашний уклад (Шнейдер Л.Б., 2010, 2013).

Потребности и возможности супругов в новых деловых (субъект-дело) отношениях опережают способности к установлению и поддержанию родственных (субъект-субъектных), постоянно корригируемых жизненной практикой отношений, что существенным образом сказывается на здоровье и благоденствии семьи. Дух цивилизации сегодня настолько силен, полон соблазнов и греховности, что способен проникать в человеческие души через все мыслимые и немыслимые ограды (Фельдштейн Д.И., 2010).

Не случайно Э. Гюан и А. Дюссер ввели в оборот понятие «болезни цивилизации», подчеркивая, таким образом, что многие болезненные состояния, широко и повсеместно распространенные, обусловлены особенностями образа жизни человека в современном обществе. Они выделяют четыре категории таких заболеваний:

1. «Болезни загрязнения» (следствие техногенной деятельности индустриальных цивилизаций: отравление почвы, воды, атмосферы).

2. «Болезни истощения» (результат физического и нервно-психического переутомления человека).

3. «Болезни потребления» (нарушение режима и структуры питания, употребление веществ, вызывающих химическую зависимость, злоупотребление лекарственными препаратами).

4. «Болезни обратной инадаптации» (вызванные рассогласованием биологических и социальных ритмов жизнедеятельности и человека) (см. Никифоров Г.С., 2006, с.275).

В настоящее время семья сама по себе, автоматически не всегда становится ценностью для индивида. Порой она играет роль перевалочного пункта в мире страстей, нагрузок, соблазнов, карьерных гонок, политических и экономических кризисов, не способного привести к истинному умиротворению и домашнему благоденствию.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что гармоничный, развитый функциональный потенциал семьи фундирует ее благополучие и обеспечивает зрелость семейных отношений, а семейные ценности, ценности родства, дома, очага являются основой дружелюбия, межнационального взаимопонимания, контактности и терпимости людей друг к другу, уважения старых и заботы о малых. Дом согревает не печь, а любовь и согласие, - учит народная мудрость.

Литература

1. Ильин И.А. Семья и социализация// Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. М., 1996.
2. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2006.
3. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту. М., 2007.
4. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических

- исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. М., 2010.
5. Фромм Э. Здоровое общество. М., 2005.
 6. Человек в кругу семьи: Очерки по истории частной жизни в Европе до начала нового времени/ Под ред. Ю.Л. Бессмертного. М., 1996.
 7. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. Род, семья, очаг //Психология зрелости и старения, №2 (42), лето, 2008. – С. 10-18.
 8. Шнейдер Л.Б. Семья как группа и система отношений//Вопросы воспитания, №2(3), 2010. - С. 49-58.
 9. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед. СПб, Питер, 2013.
 10. Шнейдер Л.Б. Современная семейная проблематика в социокультурном контексте// Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: Материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2012. – С. 18-24.

ЭКСПЕРИМЕНТ И ТЕХНОЛОГИЯ

Абросимова Е.А. (Челябинска, Россия) ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ЧЕЛОВЕКУ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Статья посвящена анализу особенностей экзистенциальной психотерапии в подходах к пониманию человека и его жизненного пути. Автор рассматривает такую категорию экзистенциальной психологии, как «целостность». Данная категория применяется к пониманию человека и его жизни как целостного бытия, а также к анализу времени человеческой жизни и самому психотерапевтическому методу.

Ключевые слова: целостность, экзистенция, измерения человеческой жизни, время жизни, экзистенциальный психотерапевтический подход.

The article is devoted to the analysis of the features of existential psychotherapy in the approaches to understanding of the person and his path of life. The author considers the category of existential psychology called "integrity". This category applies to the understanding of man and his life as a whole being, as well as to the analysis of the time of human life and to the psychotherapeutic method itself.

Key words: integrity, existence, dimensions of human life, time of life, existential psychotherapeutic approach.

Экзистенциальная традиция в философии берет свое начало в 19 веке в трудах датского философа С. Кьеркегора. Экзистенциальная психология как таковая появляется в середине двадцатого века на фоне разрушений, принесенных второй мировой войной, на фоне отчаяния человека перед машиной войны, унесшей миллиарды жизней. Возникает новая «нравственная психология», которая выделила в качестве предметов психологии такие вечные темы, как свободу, ответственность, любовь, ценности, смысл, веру, устремленность в будущее [Козлов, 2007]. Экзистенциальная психотерапия развивается одновременно в нескольких европейских странах – Германии, Австрии, Англии, Франции. В связи с широкой географией, экзистенциальная терапия очень разная, у нее нет единых основателей и принципов. Тем не менее, психологов и психотерапевтов, которые называют себя «экзистенциальными», многое объединяет. Прежде всего, экзистенциальная психотерапия декларирует целостный подход к человеку и его жизненному пути.

Рассмотрим такую характеристику экзистенциальной психологии, как «целостность» в применении к человеку, его жизненному пути и экзистенциальному психотерапевтическому методу.

1. Экзистенциальная психология представляет собой философское исследование жизни, ее главная цель – анализ целостной структуры человеческой жизни, человеческой экзистенции. В этом вопросе экзистенциальная традиция полностью соответствует интегративному подходу в психологии. В.В. Козлов, родоначальник интегративной

школы в отечественной психологии, говорит о том, что необходимо целостное изучение личности как системы, элементы которой взаимосвязаны между собой и взаимозависимы [Козлов, 2007]. Личность, человек не может быть разделенным, нецелостным существом. Кроме того, он не является также и состоящим из частей, его нельзя разделить на части и синтезировать из каких-либо частей. Даже говоря о болезненном состоянии, о шизофрении и других психических заболеваниях, неправомерно говорить о «расщеплении» личности, скорее, это изменение сознания или его части [Франкл, 2005].

Экзистенциализм сосредоточивается на *существовании* личности; это акцент на человеческом бытии в том виде, в котором оно *появляется, становится*. Экзистенциальная психология и психотерапия рассматривают человека как существо постоянно становящееся, появляющееся, выбирающее, меняющееся, *целостное, возникающее* каждый раз заново [Мэй, 2001].

Экзистенциальную школу психологического консультирования и психотерапии отличает прежде всего понимание человека и его жизненного пути как целостного бытия, непрерывного процесса жизни. В экзистенциальной психологии «понять» человека – значит исследовать его жизнь. Контекст экзистенциальной психологии – это контекст жизни человека. Причем экзистенциальная психология не занимается интерпретацией истории жизни человека, а стремится к *пониманию* его жизни. Она не ищет причины проблем человека, не стремится «вылечить» его от трудностей и симптомов в классическом психотерапевтическом смысле, но помогает *пережить* эти проблемы как реальность своего жизненного пути, *перестрадать* их [Кочюнас, 2007]. Это *переживание* своего существования в целом, целостное переживание своей жизни как задачи, которая требует решения. Такой подход экзистенциальной терапии к трудностям и проблемам жизни подчеркивает, прежде всего, их нормальный характер, а также помогает клиенту, пришедшему на психотерапию, принять ответственность за решение своих жизненных задач.

Консультативный контакт понимается в этом смысле как «сосуществование», «со-жизнь», бытие-вместе с другим человеком.

Категория «целостности» является основным методологическим принципом интегративной парадигмы в психологии; целостность, на наш взгляд, должна быть ведущим методологическим принципом любых психологических исследований, для того, чтобы вернуть психологии собственно психологическое начало – ценности и смыслы [Козлов, 2007].

2. Целостность анализа человеческой экзистенции раскрывается через понимание бытия человека в четырех «измерениях» - физическом, социальном, психологическом и духовном [Бинсвангер, 1999].

Человек в экзистенциальной психологии понимается как существо, живущее одновременно в четырех измерениях, между которыми нет иерархии: физическом, социальном, психологическом и духовном. Физическое измерение – телесное, материальное измерение – включает в себя здоровье, болезни, отношение человека к болезням, тело человека и весь материальный мир, окружающий людей. Социальное измерение – это взаимодействие человека с другими людьми, с обществом. В психологическом измерении человек находится в общении с близкими людьми и с самим

собой. Духовное измерение – это измерение ценностей и смыслов человеческого существования, мировоззренческое измерение. В каждом из этих измерений человек «встречается» с миром; понять, как живет человек в этих четырех измерениях – задача экзистенциального психолога. На наш взгляд проблемы человека не существуют лишь в одном измерении – они проявляются во всех измерениях сразу. Существовая больше на каком-либо одном уровне (измерении), проблема отражается и во всех остальных. Например, нарушения межличностных отношений между супругами (психологическое измерение) ведет к расстройству сексуальной сферы (физическое измерение), к изменению ценностного содержания брака (духовное измерение), к изменению отношений с окружающими людьми, родственниками (социальное измерение). Это взаимодействие, взаимопроникновение измерений человеческой жизни также свидетельствует о целостности последней, неделимой целостности жизни человека.

3. Целостное понимание времени в экзистенциальной психологии и психотерапии.

Экзистенциальная терапия предлагает целостный подход к пониманию времени человеческой жизни: это прошлое, становящееся настоящим и настоящее, определяющее будущее. Прошлое, настоящее и будущее «сливаются», соединяются в одном переживаемом моменте времени. Причинно-следственные связи не играют большой роли в экзистенциальной психотерапии. Прошлое не признается «кладовой» всех настоящих проблем (как в психоанализе). Экзистенциальная психотерапия считает, что прошлое легко реконструируется и реинтерпретируется в жизни отдельного человека, да и в жизни целого народа. Таким образом, в экзистенциальной психологии нет преобладания какого-то одного временного модуса существования – прошлое, настоящее и будущее одинаково важны для понимания жизни любого человека. Триединство временных модусов – также постулат интегративной психологии, утверждающей, что можно рассматривать время человеческой жизни только в единстве прошлого, настоящего и будущего [Козлов, 2007].

4. Психотерапевтический подход – целостность экзистенциального анализа.

Любой психотерапевтический подход основывается на допущениях (аксиомах). Экзистенциальная терапия предлагает свои допущения, которые, при условии принятия их клиентами, могут оказать им значительную помощь. Первое важное допущение экзистенциальной терапии состоит в том, что существует возможность создания смысла личной жизни. Экзистенциальная терапия предлагает своим клиентам заняться исследованием того, что может помочь сделать их жизнь осмысленнее. Понимание целей и смыслов личной жизни, считают экзистенциальные терапевты, придает мужества проживать собственную жизнь с большей активностью и удовлетворенностью. Второе основное допущение экзистенциального подхода – гибкость и приспособляемость человеческой природы. Признается, что, несмотря на многие ограничения, люди способны действовать, исходя из собственных побуждений, самостоятельно и достаточно свободно. Экзистенциальная позиция заключается в том, чтобы рассмотреть имеющиеся выборы, исследовать возможности и последствия каждого выбора и сделать свой собственный свободный выбор. Третье допущение заключается в признании ограничений человеческой жизни. Ограничения жизни являются универсальным фактом нашего существования. Признание собственных границ, границ своих возможностей позволяет смириться с данным экзистенциальным фактом человеческого существования

[Дерцен, 2006].

Цель экзистенциальной терапии – целостное прояснение и понимание собственной жизни. Честное и глубокое исследование своей целостной жизни, понимание ее возможностей и ограничений, совершение важных жизненных выборов – вот главные задачи клиента на экзистенциальной терапии. Экзистенциальную терапию можно также назвать философским исследованием жизни, а философское исследование не предполагает обязательного изменения этой жизни, но обязательно настаивает на целостном анализе.

В связи с таким пониманием целей и путей экзистенциальной психотерапии возникают и определенные требования к личности экзистенциального терапевта (консультанта). Можно говорить о философской направленности консультанта, о его мудрости в деле «проживания жизни», о том, что он может научить этой мудрости своего клиента. Хороший экзистенциальный терапевт – это хороший мудрец, у которого фокус с техник и процедур смещается в сторону рефлексии. Работать экзистенциально – значит полностью сосредотачиваться на способе бытия клиента. Именно способ бытия клиента во всей своей сложности и запутанности является фокусом внимания для терапевта. Поэтому его «присутствие» на сессии очень интенсивно. Он не может позволить себе уклониться в сторону от клиента, от понимания его жизни и должен быть максимально собранным и внимательным. Если экзистенциальный терапевт способен только к эмпатическому выслушиванию, но не к анализу бытия клиента во всей его полноте и целостности – это крайне ограничивает его возможности понимания, а, следовательно, и помощи клиенту.

Экзистенциальная психология понимает человека как «бытие-в-мире». Человеческое существование есть со-бытие, то есть бытие с другими людьми, с миром. Человек может быть понят лишь в контексте своих отношений с другими людьми; будучи частью этого контекста, человек является также со-творцом этого контекста. Экзистенциальная психология рассматривает человека с точки зрения его взаимосвязанности с миром [Мэй, 2001].

Если мы пойдем еще дальше и укрупним эти характеристики экзистенциальной психологии в одну единственную особенность, то мы увидим, что можно говорить о такой характеристике как «взаимосвязанная целостность», и она будет достаточно полно отражать то общее, что есть у всех экзистенциальных авторов. Человек с точки зрения взаимосвязанной целостности может быть понят только в единстве с миром и другими людьми. Свобода, сопровождающая ее тревога, выборы, которые делает человек, «плата» за эти выборы, вина, ответственность, смыслы – все то, что составляет ракурс экзистенциальной психологии – могут быть поняты именно с точки зрения данной целостности.

Итак, существуют значительные отличия в экзистенциальной школе консультирования от большинства психологических школ и подходов. Это отличие заключается прежде всего в целостном подходе к человеку как к «бытию-в-мире». Это целостный взгляд на его жизнь, как существование бесконечно «становящееся», «возникающее», выбирающее себя в каждый момент своей жизни. Это суть всего экзистенциализма: человек здесь не набор личностных и психологических качеств, а целостное существо.

Библиографический список

1. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. – М.: Рефл-Бук, 1999. – 332 с.
2. Дерцен Э. ванн Экзистенциальное консультирование и психотерапия на практике. – Минск: Диалог, 2006. – 302 с.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – Москва: Психотерапия, 2007. – 528 с.
4. Кочюнас Р. Контуры экзистенциальной терапии [статья] // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – Ростов-на-Дону, №2, 2007. – 167 с., с. 42-59
5. Мэй Р. Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М.: Апрель Пресс, 2001. – 624 с.
6. Франкл В. Десять тезисов о личности [статья] // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – Ростов-на-Дону, №2, 2005. – 175 с., с. 4-13

Азарёнок Н.В. (Минск, Белоруссия)
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме экономического самоопределения молодежи и обусловленности этого процесса рядом психологических характеристик (тип интернальности, волевые характеристики, уровень экстравертированности, самоуважение). На основе эмпирического исследования выявлены и описаны особенности экономического самоопределения современной молодежи, выступающие важнейшим фактором экономической активности, в зависимости от указанных психологических детерминант. При этом экономическое самоопределение рассматривается как процесс, реализующийся через совершение психологических операций с феноменами экономического сознания: экономического мышления, экономических представлений.

Ключевые слова: экономическое самоопределение, экономическое сознание, экономические представления, отношение к экономическим явлениям, тип интернальности, волевые характеристики, уровень экстравертированности, самоуважение

Summary: This article is devoted to the problem of economic self-determination of young people and the dependence of this process on some psychological characteristics (internality type, volitional characteristics, extroversion level, self-respect). Various peculiarities of economic self-determination of the youth have been determined and described on the basis of empiric research. These peculiarities are viewed as the most important factor of economic activity depending on the pointed psychological determinants. Economic self-determination is regarded as a process which realizes through psychological operations with phenomena of economic consciousness: economic mentality, economic conceptions (не знаю, что имеется в виду, может views или matters).

Key words: Economic self-determination, economic consciousness, economic conceptions (не знаю, может views или matters), attitude towards economic phenomena, internality type, volitional characteristics, extroversion level, self-respect

Перед молодежью как основными носителями экономической активности стоит сложная и ответственная задача не только корректировать, но и самим создавать систему ценностей, социальных норм, правил и идеалов, формулировать и отстаивать жизненные принципы. Для них уже недостаточно просто определить свое положение в сложившейся социальной структуре и системе ценностей, важным становится возможность активно участвовать в формировании определенных рыночных отношений. С точки зрения Т.С. Сандлер и Л.В. Шибасевой, качество экономического самоопределения определяет степень экономической активности людей не только в области стратегий потребления, но и в социальной практике организации жизни в целом [1].

Б.М. Бим-Бад считает, что «самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [2, с.252].

С позиции А.К. Марковой самоопределение подразумевает формирование целостной

смысловой системы, включающей в себя совокупность представлений о себе и о мире в целом, определение смысла своего существования [3].

В.А. Бодров отмечает, что самоопределение имеет процессуальную и результативные характеристики. Самоопределение как результат представляет собой усвоение, закрепление и проявление смысловых личностных образований, прослеживается в изменении и развитии личности. При этом оно может иметь форму самостоятельной активности личности, которая направлена на формирование и использование смысложизненных ориентаций [4].

Процессуальные характеристики самоопределения подробно описывают А.Б. Купрейченко и А.Л. Журавлев, относя к ним такие психологические категории как стиль и стратегии жизни, жизненные сценарии и т.д. Авторами также рассматриваются формально-динамические характеристики самоопределения, которые отражают временной аспект самоопределения субъекта – устойчивость во времени, ситуативная изменчивость, успешность самоопределения и другие [5].

В настоящее время в психологии отсутствует полная и единственно верная структурная модель экономического самоопределения. Как отмечает Л.Ю. Меренкова, в контексте субъектно-деятельностного подхода экономическое самоопределение интерпретируется с ракурса особой активности индивида в ходе его функционирования в экономической действительности, формулировании определенных задач прогнозирования экономических составляющих жизни человека [6]. Ю.Х. Васильева считает, что понятие экономического самоопределения приближается к понятию социально-экономической ориентации, т.е. тесно связано с выбором будущего социального статуса [7].

Наибольший вклад в исследования экономического самоопределения в отечественной психологии внесли А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко. С их точки зрения, экономическое самоопределение – самоопределение личности в экономической среде с целью достижения субъектом оптимальной позиции в системе экономических отношений на основе его отношения к социально-экономическим условиям и их динамике, а так же представлений о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях. Структура экономического самоопределения с позиции указанных авторов содержит два основных компонента – «стержень» (глубинное образование, которое включает в себя общее отношение к экономическим категориям, и ценностные представления человека) и «оболочка» (определяется текущим отношением, зависит от экономической ситуации и условий на данный момент) [8].

Таким образом, самоопределяясь в экономической среде, субъект наделяет материальные ресурсы теми смыслами и символическими значениями, которые отвечают его наиболее значимым потребностям, интересам, ценностям, идеалам и т.д., соизмеримым с реальными собственными возможностями их достижения.

Согласно представлениям А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, компонентами экономического самоопределения являются субъективный экономический статус, удовлетворенность различными сторонами экономической активности, оценка ее успешности, прогнозирование ее развития и т.д. В процессе самоопределения эти

характеристики воздействуют на социальное поведение не непосредственно, а опосредствуются ценностно-смысловыми значениями экономических явлений и ресурсов. «Ценностно-смысловое значение определяется той функцией, которую на определенном этапе самоопределения субъекта в экономической действительности, согласно его точке зрения, выполняют те или иные экономические явления» [5, с. 42].

По мнению А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, для психологических исследований экономического самоопределения необходимо учитывать, что в сознании конкретного экономического субъекта, в частности молодого человека, существует ряд качественно различных уровней экономического благосостояния. «В соответствии с отличительными характеристиками каждого этапа самоопределения личности в экономической среде трансформируются отношения личности к богатству и бедности, деньгам и их эквивалентам, собственности и работе, прибыли и налогам и многим другим экономическим объектам и явлениям, а также отношение к самому себе, другим людям, социальным группам и, обществу и человечеству в целом» [8, с. 14]. Поэтому исследование отношения, представлений и восприятия указанных экономических феноменов тесно переплетено с исследованием экономического самоопределения.

А.А. Акбарова подчеркивает, что экономическое самоопределение как процесс фактически реализуется через совершение психологических операций с феноменами экономического сознания [9]. При этом, согласно А.П. Вяткину и ряду других авторов, под экономическим сознанием подразумеваются «социальные представления, установки, отношения, оценки, мнения личности или социальной группы о разнообразных явлениях экономического содержания (экономических объектах)» [10, с. 103].

Существует точка зрения, что экономические представления выступают детерминантами поведения человека общества массового потребления. Являясь элементом экономического сознания, они наряду с экономическим мышлением участвуют в создании модели экономической сферы жизни [11]. Следовательно, изучая представления, установки, отношения к ряду актуальных экономических явлений, выступающих элементами экономического сознания и результативной характеристикой экономического самоопределения, мы можем описать указанный вид самоопределения современной молодежи. Анализ экономического самоопределения позволяет дать довольно полное и глубокое понимание мотивов, целей и направлений движения личности в экономической сфере.

Отдельно стоит отметить, что как отечественные, так и зарубежные исследователи в своих работах зачастую выделяют две категории детерминант самоопределения: внешние и внутренние. К внешним относят условия среды, а внутренние детерминанты могут выступать в качестве таких характеристик личности как ответственность, оптимизм, временная ориентация и другие. При этом внутренние и внешние детерминанты могут быть тесно взаимосвязаны друг с другом [5].

Исходя из этого гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что экономическое самоопределение молодежи имеет свою специфику, обусловленную рядом психологических детерминант. В исследовании приняли участие 50 человек – молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет (25 мужчин и 25 женщин).

С целью изучения содержания экономического самоопределения, и в первую очередь,

такого его компонента как «стержень», было разработано интервью. В результате полученных ответов с применением категориального анализа было описано отношение и представления молодежи о таких экономических категориях как деньги, бедность, богатство, прибыль, собственность и налоги, а также представление об экономическом статусе, уровне материального благосостояния и работе.

В качестве психологических детерминант рассматривались тип интернальности, волевые характеристики личности, экстравертированность и самоуважение, поэтому использовались методики УСК (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М.Эткинд, и опросник «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева).

В ходе проведенного исследования были установлены следующие статистически значимые различия экономического самоопределения молодежи в зависимости от ряда психологических характеристик.

Результаты сформированных представлений и отношения к ряду экономических категорий, выделенных в интервью, **в зависимости от преобладающего типа интернальности** (t-критерий Стьюдента) позволили сделать следующие выводы.

Молодые люди с *интернальным типом субъективного самоконтроля* при описании своего экономического статуса чаще используют высказывания, отражающие удовлетворенность своим экономическим статусом ($t=-2,63$; $p=0,01$). Они, в отличие от экстерналов, более склонны считать, что у них есть деньги, позволяющие поддерживать экономическое положение среднестатистического гражданина Республики Беларусь. Такие респонденты чаще относятся к деньгам как материальным благам и возможностям ($t=-2,79$; $p=0,01$) и в большей степени уверены, что с помощью денег они могут обеспечить семью, самореализоваться.

Молодые люди с *преобладающим экстернальным типом субъективного самоконтроля* в большинстве относятся к деньгам как некому внешнему показателю статуса и развития ($t=2,20$; $p=0,03$). Они склонны считать, что благодаря деньгам можно обрести значимое положение в обществе, независимость, их наличие может способствовать саморазвитию. Богатство для них предоставляет ряд возможностей, включая и материальные блага ($t=-2,60$; $p=0,01$) – это свобода передвижения, возможность ни в чем себе не отказывать. Первостепенное значение в отношении к работе придают комфортным условиям труда ($t=2,48$; $p=0,02$), например, гибкий график работы и т.п., удобное месторасположение. Это же свойственно и *экстерналам в сфере производственной деятельности* ($t=2,25$; $p=0,03$) и *самоконтроля в сфере семьи* ($t=2,21$; $p=0,03$). То есть можно сделать вывод, что молодые люди с экстернальным типом субъективного самоконтроля при экономическом самоопределении более ориентированы на внешнюю оболочку его проявления.

Респонденты с *интернальным типом самоконтроля в сфере достижений* чаще могут пойти на ряд ограничений при достижении цели приобретения денег ($t=0,39$; $p=0,02$). Например, мало спать, могут терпеть моральные унижения и т.д., то есть способны самостоятельно устанавливать для себя некоторые рамки.

Молодые люди с *преобладающим типом интернального самоконтроля в области неудач* в описаниях отношения к экономическому статусу чаще используют

высказывания, относящиеся к удовлетворенности их экономическим и финансовым состоянием ($t=-2,04$; $p=0,05$). У преобладающего числа молодых людей с экстернальным типом самоконтроля в области неудач представление об экономическом статусе окончательно не сформировано ($t=2,30$; $p=0,03$). Можно предположить, что данные различия связаны с тем, что интерналы готовы брать на себя ответственность и за те неудачи, которые могут возникнуть при экономическом самоопределении, что позволяет им адекватно оценивать свой достигнутый результат. Экстерналы же в разрешении сложившихся трудностей в большей степени полагаются на активность других людей и на некое удачное стечение обстоятельств, что не позволяет им самостоятельно в полной мере определить их экономический статус.

Экстерналы в большинстве относятся к богатству как к источнику положительных эмоций ($t=2,32$; $p=0,02$), в частности, богатство для них символизирует «любовь, спокойствие, это хорошо».

Респонденты с *интернальным типом самоконтроля в семейных отношениях* и в *производственной сфере* в описаниях экономического статуса чаще используют высказывания, характеризующие их удовлетворенность экономическим и финансовым состоянием ($t=-3,61$; $p=0,001$). При описании способов получения дохода чаще указываются легальные способы ($t=-2,24$; $p=0,03$), такие как «заработать, создать свое дело, найти подработку» и т.д. Молодежь с такими психологическими характеристиками в большей степени относится к деньгам как материальным благам и возможностям ($t=-2,88$; $p=0,01$). В отношении экономического феномена «Богатство» наблюдается тенденция схожести представлений интерналов ($t=-2,11$; $p=0,04$) с представлениями женской части выборки вне зависимости от типа интернальности. В представлениях интерналов понятие богатство чаще определяется семейными ценностями, стабильностью семьи, возможностью ее обеспечивать. Данная особенность может быть объяснена тем, что как интерналы в семейных отношениях, так и вся женская выборка в целом, в большей степени готовы брать на себя ответственность за происходящие события в семье, нежели молодые люди экстернального типа самоконтроля в семейных отношениях.

Молодые люди с *экстернальным типом самоконтроля в сфере семьи* в отношении собственности в своем большинстве используют характеристики, описывающие право владения ($t=2,49$; $p=0,02$), в частности, собственность – это то, что принадлежит по закону, это имущественное право на распоряжение чем-то, т.е. демонстрируют необходимость акцентуации того факта, что вещь принадлежит тебе согласно внешним регуляторам, в данном случае им выступает государство, что не является столь необходимым для интерналов.

В понимании *интерналов в межличностной сфере* бедность чаще определяется сложностью существования ($t=2,23$; $p=0,03$), то есть для них она связана с «состоянием нужды, голодом, нищетой, отсутствием жилья». Для таких *экстерналов* бедность соотносится с негативными характеристиками и эмоциями ($t=-2,53$; $p=0,01$) – это «плохо, ведет к несчастью, духовной бедности, вызывает стресс и уныние». *Экстерналы в межличностной сфере* при описании отношения к деньгам в большей степени, чем интерналы используют негативные характеристики ($t=-2,36$; $p=0,02$), например, «это стебель зла, деньги портят людей» и т.д., а у интерналов менее сформировано

представление о налогах ($t=-2,10$; $p=0,04$), для таких респондентов они в данный момент – «ничто, миф».

Интерналы в отношении болезни и здоровья чаще описывают своё отношение к деньгам через материальные блага и возможности ($t=2,34$; $p=0,02$). Для них деньги опять же – возможность самореализации, средство выжить и многое другое.

Респонденты с *экстернальным* типом субъективного самоконтроля в отношении болезни и здоровья чаще характеризуют деньги посредством категории символы ($t=-2,08$; $p=0,04$), т.е. как бумагу, государственный знак, валюта и т.д. Бедность для таких респондентов в большей степени связана со сложностью существования ($t=-2,28$; $p=0,03$), а именно, невозможностью накормить себя и свою семью, отсутствием жилья и т.д. Они в большей степени, чем интерналы считают, что прибыль должна быть направлена на дело ($t=-2,19$; $p=0,03$), то есть «должна быть вложена в будущее, инвестирована для повышения активов». Экстерналы более уверены, что налоги – это гражданская обязанность ($t=-2,08$; $p=0,04$), то есть это некое обязательство и необходимость в отношении к государству.

Результаты исследования различий в отношениях к ряду экономических категорий в зависимости от факторов личностного дифференциала (критерий Н-Краскала-Уоллиса), позволил сформулировать следующие выводы.

Молодые люди со *средним уровнем самоуважения* при описании своего представления об экономическом статусе чаще используют высказывания, выражающие недовольство своим финансовым и экономическим состоянием ($H=10,95$; $p=0,004$), то есть «считают себя бедными, у них все плохо, материальное положение достаточно плачевное».

В отношении же богатства молодые люди со *средним уровнем самоуважения* чаще других групп респондентов используют положительные характеристики, описывают позитивные эмоции ($H=6,07$; $p=0,05$), например, «это хорошо, роскошь, спокойствие, удовлетворенность и другое». Бедность такая молодежь чаще связывает с негативными последствиями ($H=7,17$; $p=0,03$), то есть это фактор, тормозящий развитие личности, характеризующийся отсутствием возможностей, ее пытаются избежать и т.п. Прибыль от бизнеса, по их мнению ($H=7,12$; $p=0,03$), «должна превышать расходы, нести максимально возможное количество дохода, постоянно увеличиваться», при этом они не акцентируют внимание на нравственной стороне ее получения.

Также статистически значимые различия были установлены в категориях отношения к богатству и бедности в зависимости от уровня фактора силы, определяющего особенности субъективной оценки **волевых характеристик**. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Молодые люди со *средним уровнем развития волевых характеристик* в отношении богатства чаще всех употребляют высказывания, описывающие возможность создания семьи ($H=9,60$; $p=0,01$). Бедность, в первую очередь, для них связана со сложностью существования, «возможностью удовлетворить свои даже незначительные, потребности» ($H=7,52$; $p=0,02$).

Также статистически значимые различия были установлены в отношении к деньгам как ценности и представлении о работе. Описывая свое отношение к деньгам как ценности, молодые люди со *средним уровнем экстравертированности*, в сравнении с

респондентами с низким и высоким уровнем данной характеристики, чаще используют высказывания, отражающие признак власти ($H=7,35$; $p=0,03$), в этом случае, деньги позволяют молодым людям чувствовать себя независимо, влиять на окружающий мир. В отношении к работе важное значение отводят наличию возможности для развития ($H=6,45$; $p=0,04$), то есть она должна соответствовать личностному потенциалу, являться фундаментом для дальнейшего роста.

Таким образом, в результате проведенного анализа, можно сделать следующие выводы. Существуют определенные различия в сформированности экономического самоопределения у респондентов с разным типом интернальности, а также у молодых людей с различными уровнями выраженности субъективной оценки волевых характеристик, экстравертированности и самоуважения. В частности, респондентам, имеющим интернальный тип локуса контроля в общем и в большинстве сфер жизнедеятельности, свойственна устойчивая тенденция удовлетворительного отношения к своему экономическому статусу, экономическому и финансовому состоянию. Такая молодежь и в рамках экономического самоопределения ориентирована на достижения и веру в собственные силы. Деньги для них предоставляют ряд возможностей и позволяют взять ответственность за создание семьи. Экстерналы в своем экономическом самоопределении в большей степени ориентированы на его внешнее проявление, подтверждающее желаемый экономический статус и материальное благополучие. Их отличает особая значимость наличия комфортных условий деятельности/работы – удобный график, расстояние и т.д.

Средний уровень самоуважения, экстравертированности и субъективной оценки волевых характеристик личности в большей степени обуславливает особенности экономического самоопределения молодого человека. В частности, молодежь со средним уровнем самоуважения больше выражает недовольства относительно своего финансового состояния, со средним уровнем проявления волевых характеристик считает, что богатство предоставляет им возможность создания семьи, а бедность значительно затрудняет их существование. Молодые люди со средним уровнем экстравертированности считают, что деньги – признак власти.

Полученные различия позволяют сделать вывод о том, что экономическое самоопределение имеет свою специфику, обусловленную рядом психологических детерминант.

Литература:

1. Сандлер, Т.С. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества / Т.С. Сандлер, Л.В. Шибяева // Педагогика. Психология. – 2012. – №1. – С. 46–62.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 С.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие / В.А. Бодров. – 2-е изд. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 512 с.

5. Журавлев, А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН». – 2007. – 480 с.
6. Меренкова, Л.Ю. Экономическое самоопределение будущих и практикующих коммерсантов как психологическое основание профессионально-личностного развития / Л.Ю. Меренкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 31, Т.10. – С. 206–210.
7. Васильева, Ю.Х. Экономическое самоопределение и стратегии самообеспечения молодежи // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/1044> (дата обращения: 17.07.2017)
8. Журавлев, А.Л. Феномены экономического самоопределения: социально-психологические механизмы действия / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психология в экономике и управлении. – 2012. – №2. – С. 6–17.
9. Акбарова, А.А. Оценка денег и экономического статуса как фактор экономического самоопределения современной молодежи / А.А. Акбарова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – №1. – С. 45–49.
10. Вяткин, А.П. Самоопределение личности в экономических ролях / А.П. Вяткин // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2006. – №4. – С.102–106.
11. Азарёнок, Н.В. Представления об экономических феноменах в современном белорусском социуме / Н.В. Азарёнок, А. П. Лобанов // Вести БГПУ. Серия 1. – 2017. № 1. С. 78-84.

Бабинцева Л.Н. (Иркутск, Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В данной статье исследуется связь элементов социально-психологической компетентности и функциональных компонентов индивидуального стиля саморегуляции активности личности у студентов-психологов, обучающихся в вузе на разных уровнях высшего образования. Результаты, полученные на выборке студентов-психологов, свидетельствуют о наличии корреляционных связей таких элементов социально-психологической компетентности как «Самоконтроль», «Эмоциональная устойчивость», «Беспечность», «Склонность к асоциальному поведению» с функциональными компонентами и регуляторно-личностными свойствами индивидуального стиля саморегуляции. Выявлены различия в развитии элементов социально-психологической компетентности у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях высшего образования.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, индивидуальный стиль саморегуляции, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, склонность к асоциальному поведению, беспечность, общительность, программирование своей деятельности, осознанное моделирование своей деятельности, программирование деятельности, оценка результатов своего поведения, общий уровень саморегуляции деятельности и поведения.

This article examines the relationship of socio-psychological competence and functional components of individual style of self-regulation of personal activity of students-psychologists studying at the University at different levels of higher education. The results obtained on a sample of psychology students, indicate the presence of correlations of these elements of socio-psychological competence as "Self-control", "Emotional stability", "Carelessness", "the Tendency to antisocial behavior" with functional components and regulator-personality properties of the individual style of self-regulation. The differences in the development of socio-psychological competence of students-psychologists studying at the various levels of higher education.

Key words: socio-psychological competence, individual style of self-regulation, self-control, emotional stability, tendency to antisocial behavior, carelessness, communication, programming of their activities, conscious modeling of their activities, programming of activities, evaluation of the results of their behavior, the overall level of self-regulation of activity and behavior.

Babintsev Lyudmila Nikolaevna, senior lecturer, Institute of education development of the Irkutsk region, tel: 89246344741, e-mail: lyu-kolmyrina@yandex.ru

Один из основных видов деятельности современного человека, где он может реализовать себя - это профессиональная деятельность, которая занимает большую часть его жизни. Правильно выбранная профессия позволяет не только познавать и изучать себя, но и осознанно изменять свою личность. В профессиональной деятельности человек вступает в общественные отношения, обогащает свои возможности.

Как говорят многие исследователи, профессиональная деятельность тесно связана с

личностью работника, на нее оказывают влияние личностные особенности человека, которые являются профессионально-важными качествами.

Развитие таких личностных особенностей приводит к становлению личности как профессионала, и соответственно оказывает влияние на успешность и надежность профессиональной деятельности.

Профессия психолога, как и любая другая, предполагает наличие различных общих и специфических профессионально-важных качеств, которые развиваются на протяжении всей профессиональной жизни и на этапе обучения в том числе.

К профессионально-важным качествам психолога наряду со многими другими, относятся различные компоненты социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции, развитие которых приведет, как уже говорилось выше, к становлению личности как профессионала и успешности профессиональной деятельности.

В некоторых исследованиях говорится о том, что на целенаправленное сознательное развитие социально-психологической компетентности оказывает влияние саморегуляция, как важный уровень регуляции активности индивида [1]. Основные научные концепции в области личностной саморегуляции делают упор на изучении индивидуального стиля саморегуляции (Конопкин А. В., Моросанова В. И., Осницкий А. К.) [4, 5, 6, 7, 8]. Можно предположить, что компоненты социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции взаимосвязаны. О том, существует ли такая связь, в научной литературе не упоминается. Нами не обнаружено и эмпирических исследований, которые бы раскрывали особенности таких взаимосвязей. Этим обоснована необходимость изучения этой проблемы.

Цель исследования - выявить многоуровневые взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.

Предметом нашего исследования является связь отдельных компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.

Данная работа базируется на основных положениях *системно-деятельностного подхода* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), *концепции индивидуального стиля саморегуляции* (А. В. Конопкин, В. И. Моросанова, А.К. Осницкий), *концепциях изучения социально-психологической компетентности* (Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Ю. Н. Емельянов, Г.А. Ковалев и др.), *субъектно-деятельностного подхода к профессиональной деятельности* (Е. А. Климов, В. Д. Шадриков, А.В. Карпов).

При изучении научной литературы, посвященной как социально-психологической компетентности, так и индивидуальному стилю саморегуляции активности человека, мы предположили, что:

1. Существуют статистически значимые устойчивые связи между такими элементами социально-психологической компетентности как «Самоконтроль», «Эмоциональная устойчивость» и «Склонность к асоциальному поведению» и функциональными компонентами индивидуального стиля саморегуляции.

2. Существуют достоверные различия взаимосвязей между отдельными элементами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях высшего образования.

В качестве основного психодиагностического метода было выбрано тестирование: 1. тест

для диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)[2]; 2. опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В. И.) [8].

Методами математической статистики мы выбрали: 1. U-критерий Манна-Уитни для выявления различий в развитии компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции за время обучения в вузе у студентов – психологов, обучающихся на разных уровнях высшего образования между выборками и 2. корреляционный анализ для выявления многоуровневых статистически значимых связей между отдельными компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции личности. Использовалась система для статистического анализа данных Statistica 6.0.

Исследование проводилось на студентах 1-5 курсов, обучающихся на специалитете и 1-4 курсов, обучающихся на бакалавриате факультета психологии ИГУ. Выборка составила 344 человек:

1. на специалитете 196 человек: 1 курс – 40 человек, 2 курс – 40 человек, 3 курс – 36 человек, 4 курс – 40 человек, 5 курс – 40 человек;

2. на бакалавриате 148 человек: 1 курс – 35 человек, 2 курс – 35 человек, 3 курс – 39 человек, 4 курс – 39 человек.

Возраст студентов составлял от 18 до 21 года.

В результате проведенного нами исследования выявлены устойчивые статистически значимые связи между отдельными элементами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции:

1) положительная корреляционная связь независимо от уровня профессионального образования, наблюдается у следующих элементов социально-психологической компетентности: - «Самоконтроль» и функциональных компонентов индивидуального стиля саморегуляции личности как планирование целей ($r=0,56$ при $p<0,001$, $r=0,45$ при $p<0,01$) моделирование условий ($r=0,35$ при $p<0,05$, $r=0,49$ при $p<0,01$), программирование действий ($r=0,35$ при $p<0,05$, $r=0,54$ при $p<0,001$) и оценивание результатов своей активности ($r=0,37$ при $p<0,05$, $r=0,48$ при $p<0,01$, $r=0,54$ при $p<0,001$), а также с общим уровнем саморегуляции не зависимо от уровня высшего образования ($r=0,39$ при $p<0,05$, $r=0,46$ при $p<0,01$, $r=0,62$ при $p<0,001$); - «Эмоциональная устойчивость» ($r=0,36$ при $p<0,05$, $r=0,48$ при $p<0,01$, $r=0,59$ при $p<0,001$) и «Беспечность» ($r=0,36$ при $p<0,05$, $r=0,49$ при $p<0,01$, $r=0,61$ при $p<0,001$) и таким регуляторно-личностным свойством индивидуального стиля саморегуляции как гибкость;

2) отрицательная статистически значимая связь обнаружена между элементом социально-психологической компетентности «Склонность к асоциальному поведению» и функциональным компонентом индивидуального стиля саморегуляции моделирование не зависимо от уровня высшего образования ($r=-0,39$ при $p<0,05$, $r=-0,49$ при $p<0,01$, $r=-0,51$ при $p<0,001$). Также есть отрицательная статистически значимая связь данного компонента социально-психологической с общим уровнем саморегуляции личности ($r=-0,34$ при $p<0,05$, $r=-0,44$ при $p<0,01$).

Различия во взаимосвязях между элементами социально-психологической компетентности и индивидуальным стилем саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях высшего образования наблюдаются в том, что на 3 курсе специалитета появляется и сохраняется до 5 курса связь данного компонента социально-психологической компетентности с общим уровнем саморегуляции личности. Такая связь на

бакалавриате прослеживается только на 4 курсе.

Во время исследования поставленной проблемы мы также обнаружили, что за время обучения в вузе у студентов-психологов происходит развитие некоторых элементов социально-психологической компетентности, таких как «Логическое мышление» ($U_{эмп}$ от 412 до 485 при $p=0,01$ и $U_{эмп}$ от 545 до 586,5 при $p=0,05$) и «Склонность к асоциальному поведению» ($U_{эмп}$ от 408 до 532 при $p=0,01$ и $U_{эмп}$ от 540 до 610,5 при $p=0,05$), «Общительность» ($U_{эмп}$ 622,5 при $p=0,05$) и «Эмоциональная устойчивость» ($U_{эмп}$ 586,5 при $p=0,05$) и функциональных компонентов индивидуального стиля саморегуляции таких как планирование целей ($U_{эмп}$ 430 при $p=0,01$ и $U_{эмп}$ от 538,5 до 625 при $p=0,05$), программирование действий ($U_{эмп}$ от 594 до 608,5 при $p=0,05$), оценивание результатов своей активности ($U_{эмп}$ от 602,5 до 627 при $p=0,05$), а также общий уровень саморегуляции ($U_{эмп}$ от 408 до 532 при $p=0,01$ и $U_{эмп}$ от 540 до 610,5 при $p=0,05$) независимо от уровня высшего образования.

Существует разница при развитии компонентов социально-психологической компетентности за время обучения в вузе у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях высшего образования. Такие компоненты как «Логическое мышление» и «Склонность к асоциальному поведению» развивается у студентов-психологов за время обучения в вузе независимо от уровня высшего образования, а «Общительность» и «Эмоциональная устойчивость» развивается только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете.

Мы считаем, что результаты эмпирического исследования взаимосвязей между отдельными элементами социально-психологической компетентности и функциональными компонентами индивидуального стиля саморегуляции как важнейших составляющих профессионально-важных качеств психологов могут быть использованы при разработке программ подготовки студентов-психологов на разных уровнях высшего образования, в том числе при планировании теоретических и практических курсов.

Список использованной литературы:

6. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы её развития: на примере студентов - будущих педагогов-психологов: дисс. канд. психол. наук /Н. Б. Буртовая. Томск, 2004. 176 с.
7. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)/Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. с.138-149.
8. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дисс. канд. психол. наук/ Ю. Н. Емельянов.- Л.: ЛГУ, 1990. - 403 с.
9. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека/ О. А. Конопкин// Вопросы психологии, 1995. - №1.- с. 5-12
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности/ О. А. Конопкин.- Издание 2, испр. и доп., М.: Издательская группа URSS, 2011. - 320 с.
11. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности/ О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. - 1989. - № 5.- с. 18-26.
12. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
13. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека/ В.И. Моросанова. М.: Наука, 2010. – 519 с.
14. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности/ А. К. Осницкий// Вопросы психологии. 1996. - №1. - с. 5-19.

Бурняшев М.Г. (Москва, Россия)

КАК РАБОТАЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМНАЯ РАССТАНОВКА® И КАК ОТЛИЧИТЬ ЕЕ ОТ РАССТАНОВОЧНОГО ШОУ

расстановка, как инструмент психотерапии (консультирования). В ее основе лежат хорошо известные в психотерапии феномены переноса (смещения) и групповой динамики. Также рассмотрены варианты действий ведущего и группы, при которых системная расстановка может быть превращена в шоу, несущая опасности для потенциальных клиентов

. **Ключевые слова:** Системная расстановка, системы, системные уровни, бессознательное, смещение, внутренний образ, заместители, фокус внимания, запрос клиента, нейтральность.

This article shows how systemic constellation as a tool of psychotherapy (counseling). It is based on well known in psychotherapy, the phenomena of transfer (displacement) and group dynamics. Also discussed options of action and of the leading group, under which systemic constellation can be turned into a show, carrying a risk for potential clients.

Для многих клиентов, которые хотят сделать для себя системную расстановку, сейчас велик риск нарваться на непрофессионалов и потратить свое время и деньги впустую, а иногда такие непрофессиональные расстановки могут нанести клиенту серьезный вред, например, вызвать ретравматизацию.

Отличить расстановочное шоу от профессиональной системной расстановки не сложно, если понимать системные принципы ее работы. Системная расстановка - это разновидность системы, называющейся свободно выбранным союзом. В ней есть три уровня иерархии: Клиент и Расстановщик (Терапевт), Заместители, Наблюдатели в группе.

Клиент и Расстановщик (Терапевт) находятся на высшем системообразующем уровне иерархии. Системной расстановки не существует если нет любого из этой пары. Расстановка не возможна без клиента и не возможна без расстановщика (терапевта). Модели и образы с более высоких уровней расстановочной системы смещаются и переносятся на более низкие уровни, поэтому на заместителей и на наблюдателей в группе могут смещаться как модели (образы) клиента, так и расстановщика. Так же происходит в семье и в роду, родители задают и демонстрируют определенные модели, а дети их воспроизводят, как модели матери (а также предков матери), так и отца (а также предков отца). Второй уровень расстановочной системы – это заместители, именно на заместителей клиент осознанно и направленно смещает роли (мать, отец, клиент и т.д.) и образы отношений в семье, роду, организации, из разных областей своей памяти (бессознательного или души). Заместители, на которых клиентом смещены определенные роли и образы отношений, могут почувствовать и описать феномены этих ролей и их можно наблюдать в пространстве расстановки, как в зеркале. С помощью заместителей в расстановке можно видеть содержание определенных областей (слов) бессознательного (памяти) клиента. Сам феномен смещения или переноса ролей и чувств давно известен в жизни, он хорошо изучен и используется в психоанализе, но там перенос происходит неосознанно и специально не направляется на психоаналитика. В системной расстановке мы используем осознанный (т.к. клиент осознает роль, которую он смещает на заместителя), направленный (т.к. роль смещается на конкретного

заместителя), добровольный (т.к. сам заместитель добровольно предоставляет клиенту возможность сместить на него определенную роль), групповой (т.к. смещение происходит не на одного человека, а на группу заместителей) перенос или смещение.

Но важно понимать, что на заместителей могут быть смещены также роли и образы из бессознательного расстановщика, а иногда, при определенных форматах работы, и из бессознательного заместителей. Поэтому для того, чтобы в расстановке отображались только образы самого клиента, а не расстановщика или заместителей, расстановщик должен находиться в позиции нейтральности, соблюдать определенные правила ведения системной расстановки и следить, чтобы заместители только описывали чувства и телесные ощущения, относящиеся к смещенным на них ролям и образам клиента, а не интерпретировали их, не давали оценок происходящему в расстановке, не действовали по своему усмотрению, а двигались очень медленно, следуя не за собственными идеями, а лишь за внутренними движениями из системы клиента. Третий, нижний уровень системы, это наблюдатели или участники группы, из которых клиент выбирает заместителей на роли членов своей системы.



Если перед вами профессиональная системная расстановка, то в ней клиент сам определяет цель работы и желаемый для него результат в жизни. Клиент сам выбирает заместителей на роли («клиент», «мать», «отец», «сын», «дочь», «симптом», «чувство», «цель» и т.д.) и сам

смещает на них «проблемные» и другие образы из своих систем (нынешняя, родительская семья, парные отношения, род, организация, профессиональная система и т.д.), а затем сам расставляет эти образы с помощью заместителей в пространстве. По необходимости сам выбирает и добавляет в расстановку новых заместителей. Фокус внимания расстановщика в профессиональной системной расстановке преимущественно находится на клиенте и на том, как клиент воспринимает происходящее в расстановке. Расстановщик способствует тому, чтобы с помощью системной расстановки клиент сделал несколько шагов в направлении желаемой цели или пришел к ней с тем, чтобы потом он мог воспроизвести этот образ или шаг к цели в своей собственной жизни. Клиент все время находится в центре внимания расстановщика-терапевта, а расстановка лишь вспомогательный инструмент (зеркало), чтобы клиент мог воспринять и увидеть образы (модели) своего бессознательного (души) и изменить их в желаемом для него направлении. Системная расстановка работает как система биологической обратной связи (БОС).

Цель работы в системной расстановке определяет только сам клиент, расстановщик-терапевт лишь помогает ему эту цель прояснить или найти, т.к. только клиент является экспертом по своей собственной жизни и только он имеет прямой доступ в свое бессознательное (память), к образцам (моделям, сценариям) своих систем. Расстановщик доступа в бессознательное (память) клиента не имеет, т.к. он не принадлежит к системам клиента, он видит и воспринимает образы клиента, смещенные самим клиентом на заместителей в расстановке, группу в целом и себя лично.

Если перед вами расстановочное шоу, то основной фокус внимания расстановщика на происходящем в самой расстановке, на наблюдателях расстановки, участниках группы, клиент в этом случае как бы уходит в тень или ему отводится роль наблюдателя за происходящим в расстановке. Цель работы определяет расстановщик или она не определяется вообще – это так называемая работа без запроса. Такой расстановщик как не добросовестный таксист, который пользуясь тем, что клиент не знает точного адреса, катает его по местности, якобы для поиска нужного места столько, сколько считает нужным или вообще везет клиента в своем направлении, но деньги при этом за извоз берет. Задача расстановщика-шоумена не привести клиента к его цели, а оказать впечатление на участников группы, чтобы те пришли еще раз на его шоу и заплатили деньги. В расстановочных шоу заместителей на роли часто выбирает сам расстановщик, это приводит к тому, что на заместителей смещаются образы из личных и профессиональных систем расстановщика, если в случае работы с семейными системами, это еще хоть как-то срабатывает, т.к. клиент параллельно с расстановщиком все равно может смещать на выбранных заместителей образы из собственных систем, то в случае работы с абстрактными элементами (например, симптомами или целями) искажения многократно усиливаются. Это приводит к получению искаженной информации от заместителей в расстановке, т.к. они несут на себе два смещенных образа - один от расстановщика, другой от клиента. В случае, когда расстановщик еще и заместителей сам ставит, то его личный образ в расстановке начинает доминировать над образом клиента, в этом случае заместители описывают феномены, относящиеся к системе расстановщика и сама работа отражает то, что происходит в воображаемой системе расстановщика, которую он неосознанно, а иногда и сознательно, навязывает клиенту. Если клиент принимает происходящее в расстановке за чистую монету и доверяет расстановщику, то такой «образ-решение» попадает в его сознание, но подобный «образ-решение», полученный из расстановочного шоу, имеет мало общего с реальными фактами, происходящими в системах клиента, и попытка клиента интегрировать

полученный «образ-решение» в реальную жизнь обычно терпит неудачу. Это связано с тем, что в расстановке, как в зеркале отражается не территория клиента, а территория расстановщика или смесь этих территорий.

Еще более опасные феномены происходят тогда, когда расстановщик в образ семейной системы, расставленный клиентом, вводит новые фигуры, не называя их для клиента и группы. В этом случае расстановщик может неосознанно или сознательно сместить на эту фигуру все, что ему заблагорассудится, а потом назвать эту фигуру «мамой», «папой» или «бабушкой клиента» и его смещение будет иметь большой вес, т.к. он находится на высшем системообразующем уровне расстановочной системы, как и клиент. А если клиент доверчив и не относится к происходящему в расстановке с долей критики, то этот образ с неназванной фигурой из расстановки может попасть в его подсознание и тогда в образе семейной системы клиента появляется «тroyанский конь» из системы расстановщика. Этот эффект может усиливаться, если по отношению к этой фигуре в расстановке ведущий просит сделать определенные действия, например, чтобы другие фигуры в расстановке, включая самого клиента, поклонились введенной им фигуре или приняли ее в свою систему, через произнесение фразы: «Теперь ты принадлежишь к нам», или если расстановщик ставит эту фигуру на более высокое иерархическое место по отношению к другим членам семьи и просит их сказать: «Мы даем тебе место «бабушки» в нашей семье». Это опасно, т.к. есть немалая вероятность, что «бабушка» окажется «серым волком». Это может приводить к путанице в жизни клиента или к неосознанной попытке клиента ввести эту фигуру в собственную семейную систему в реальной жизни. Подобным же образом действуют гипнотические внушения (помните время, когда «гипнотизёры» в нашей стране собирали на свои шоу концертные залы), но в случае расстановочного шоу подобные внушения завуалированы под мнимую «бабушку» или неназванную фигуру в расстановке, что гораздо более опасно, т.к. это действует на скрытом уровне. Если расстановщик недобросовестный (а сейчас расстановки, с целью заработать легкие деньги берутся делать различные псевдоцелители, «шамань», «колдуны», «экстрасенсы», которые зачастую работают с разными силами и духами из нижних миров), то в виде подобной фигуры в вашу расстановку могут поставить и самого «расстановщика» и «черта рогатого», для того, чтобы попытаться получить контроль над вами, вашей семьей, а самое главное над вашими ресурсами на полусознательном уровне.

Есть еще один опасный феномен, присущий «новым семейным расстановкам» и движениям духа, это когда наблюдатели из зала сами вовлекаются в расстановку или расстановщик активно предлагает им делать это. Здесь важно понять, как это работает. Любой человек может сочувствовать или вступать в резонанс с происходящим вокруг него в реальном мире. Это происходит в театре, на стадионе и в других местах, но в театре или на стадионе вы реально осознаете, в чем вы участвуете. В случае, когда в расстановочное поле, кроме заместителя клиента, ведущим расстановки добавлено несколько неназванных фигур, они-то и зададут проигрываемый в расстановке сценарий, но вы можете думать, что происходящее в расстановке относится к клиенту, т.к. его заместитель ставится первым. Помните, то что проявляется в расстановке, попадает в нее из бессознательного участников, в первую очередь от ведущего и клиента, но и от заместителей, если их много. Поэтому влияние заместителя клиента в расстановке очень быстро сходит на нет, если ведущий добавляет в нее много "безымянных фигур" или они сами добавляются в расстановку. Если вы, будучи наблюдателем, включаетесь в расстановку в качестве участника, то по факту вы не знаете во что вовлекаетесь. А если у ведущего расстановки есть не решенная детская травма, если он в своей жизни ответственен за

гибель и травматизацию других людей (например, сам был участником боевых действиях), если его предки или те, кто его вырастил являются, военными преступниками (например, нацистами, работниками карательных органов и др., ответственными на убийства и муки большого количества людей), если у него скрытое пограничное расстройство или определенная мания или фобия, то в расстановочном шоу могут проявиться разные «странные» сценарии, например, войны, насилия, мучений, зачастую относящиеся к далекому прошлому, поклонения разного рода «божествам», «силам», «космической энергии» и т. д. Участвуя в подобных сценариях вы отдаете в них свои жизненные силы, которые идут не на помощь клиентам, не на решение их реальных проблем, а на поддержание тщеславия ведущих расстановочных шоу и энергия группы прямиком сливается в системы расстановщика или «нижние» миры, к тем «духам», а правильное сказать бесам, стоящим за ведущими таких шоу. При этом все это сдобривается разговорами о любви, прошлых жизнях клиента и совершенных в них «грехах» или плохой карме, о различных «чудесных» исцелениях, о магической или космической энергии, действующей в расстановке данного ведущего и т.д.

Ниже приводятся основные пункты, по которым вы можете отличить профессиональную системную расстановку, от расстановочного шоу:

- Запрос клиента отсутствует или игнорируется.
- Расстановка идет не в направлении цели определяемой клиентом, а либо в направлении цели определяемой ведущим, либо в направлении, сознательно или бессознательно определяемой заместителями.
- Заместители выбираются и ставятся не клиентом, а ведущим или само назначаются и самоопределяются.
- Как канал получения информации используется только канал общих образов расстановки, другие каналы получения информации игнорируются.
- Образы из расстановки интерпретируются и корректируются исключительно ведущим, а клиент пребывает в состоянии пассивного наблюдателя.
- Контроль за работой заместителей со стороны ведущего отсутствует.
- Добавляемые в образ расстановки новые фигуры не называются, что позволяет поставить в образ расстановки клиента, любую фигуру не относящуюся к системе клиента, например, препятствие или «тroyанского коня».
- Стиль ведения расстановки с использованием скрытых манипуляций, если ты не принимаешь ведущего расстановки, то ты не принимаешь свою маму или папу, позволяет расстановщику встать на более высокую ступень иерархии по сравнению с клиентом и получить над ним власть.
- Использование «движений духа» уводит расстановку на глубокие слои коллективного бессознательного, изменить которые клиент не в состоянии и связь с которыми чаще всего имеет отрицательное воздействие на клиента.
- Использование состояний «коллективного транса» для перенаправления групповой энергии и энергии образа расстановки в системы, не относящиеся к клиенту.

Что делать если вы попали на расстановочное шоу и после него долго не можете вернуться к своей обычной, нормальной жизни? Супервизия клиентского случая хорошо раскрывают всевозможные расстановочные злоупотребления и показывает пути решения. Поэтому если вы сами или кто-то из ваших знакомых попали в подобную ситуацию и не можете из нее выйти, обращайтесь к профессионалам, например, в Институт консультирования и системных решений (ИКСР).

Грязнов А.Н., Грязнов И.М., Грузкова С.Ю. (Казань, Н.-Челны, Россия)
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И
ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, ЗАВИСИМЫХ ОТ
АЛКОГОЛЯ, НАХОДЯЩИХСЯ В РЕМИССИИ И ЗДОРОВЫХ

Аннотация. В статье рассматривается один из широко распространенных психологических агентов – алкоголь. Представлены результаты анализа взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций с личностными особенностями зависимых от алкоголя лиц. Особенности данного вида взаимосвязи определялись так же у лиц, находящихся в ремиссии и не подверженных алкогольной зависимости. В процессе исследования использовалась анкета ценностей и системы отношений личности, а также методика Шварца для анализа взаимосвязи блоков ценностей и определения выраженности нормативных и индивидуальных ценностей среди групп респондентов.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, алкоголизм, ценностно-смысловые ориентации, личностные особенности, зависимые, ремиссия.

Abstract. In article one of widespread psychological agents – alcohol is considered. Results of the analysis of interrelation of valuable and semantic orientations with personal features of persons, dependent on alcohol, are presented. Features of this type of interrelation were defined also at the persons which are in remission and not subject to alcohol addiction. In the course of the research the questionnaire of values and the system of the relations of the personality and also Schwartz's technique for the analysis of interrelation of blocks of values and determination of expressiveness of standard and individual values among groups of respondents was used.

Keywords: addictive behavior, alcoholism, valuable and semantic orientations, personal features, dependent, remission.

Актуальность исследования не вызывает сомнения, возникновение у человека стремления ухода от реальной действительности за счет изменения своего психического состояния, определяется как проблема аддиктивного поведения. При данной проблеме в сознании человека желание изменения психического состояния доминирует настолько, что становится ведущим мотивом личности. К настоящему времени определен широкий спектр психологических агентов, вызывающих аддикции, среди которых более известными являются: химический, пищевой, алкогольный, наркотический, игровой, компьютерный, трудовой и другие.

В нашем исследовании будет рассматриваться алкогольный аспект. Известный факт, что проблема алкоголизма в России, как и большинство иных социальных проблем, затрагивает все стороны жизни человека. Массовость данного явления обуславливается традициями, обычаями, общественным мнением, модой, относительной доступностью и другими причинами. Вопросы, посвященные проблематике алкоголизма и путям ее решения сегодня изучаются и освящаются специалистами разного профиля и направления: медицинскими работниками, научными деятелями, правоохранительными органами, высшими правительственными чиновниками и др.

Что же касается методов выявления, лечения и реабилитации алкозависимых, то они постоянно преобразуются под влиянием эволюции проблематики и высокого уровня теоретических исследований по проблемам женского, подросткового и детского алкоголизма. Проблема нашего исследования строилась на основе выявленного противоречия между объективной потребностью изучения алкоголиков, как специфической социальной группы и не

изученностью взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций с личностными особенностями зависимых от алкоголя лиц. Выборка респондентов, принявших участие в исследовании, представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Выборка респондентов участвующих в исследовании

Анализ психологической и научной литературы показал, что при алкоголизме сформированная система ценностных ориентаций, в большей или меньшей степени соответствующая материальным, экономическим, правовым, моральным, нравственным, духовным и другим ценностям общества, изменяется [1, 2, 3, 7 и др.]: на первый план выходят ценности, которые в той или иной мере обусловлены влечением к алкоголю и связанные с этим влечением цели, задачи, интересы и средства удовлетворения потребности в опьянении. Что же касается личностных особенностей, то у лиц страдающих алкогольной зависимостью они опосредованы стремлением к достижению значимых для них ценностей, проявляющиеся в направленности на достижение не столько социально-значимых (нормативных), сколько узколичностных (индивидуальных) целей и ценностей.

Выявленная в ходе исследования взаимосвязь блоков ценностей групп лиц, зависимых от алкоголя, находящихся в ремиссии и здоровых (по анкете ценностей и системы отношений личности (авторы: Грязнов А.Н., Рогов М.Г.) в графическом виде представлена на рисунке 2 [4].

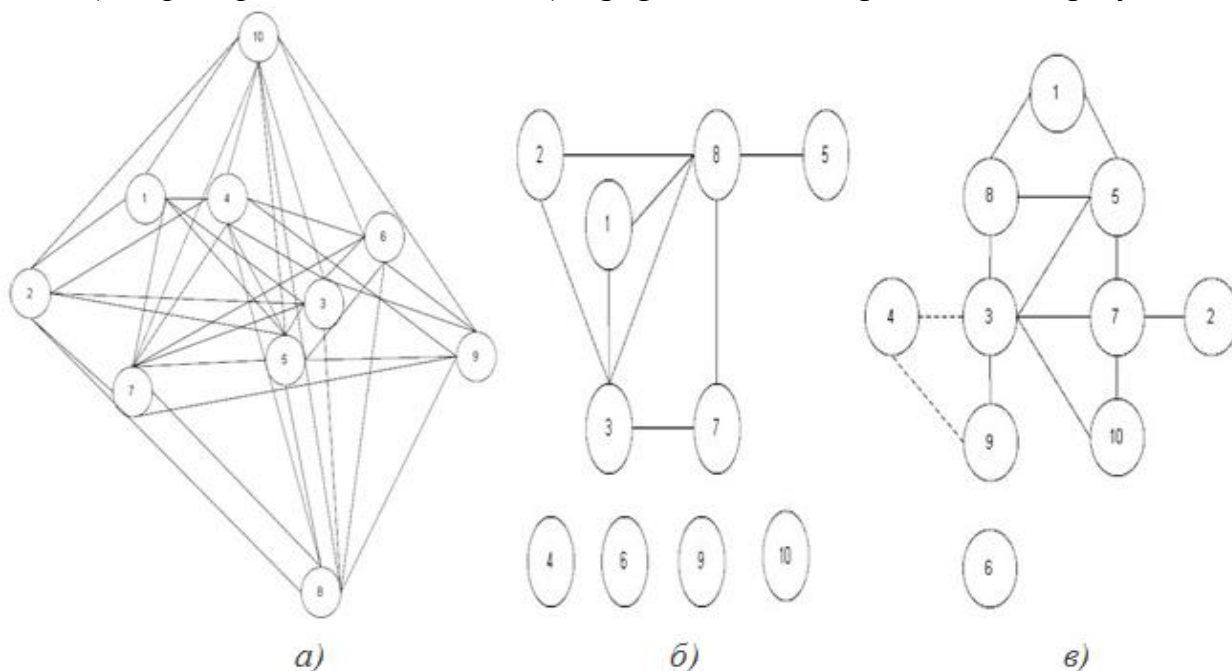
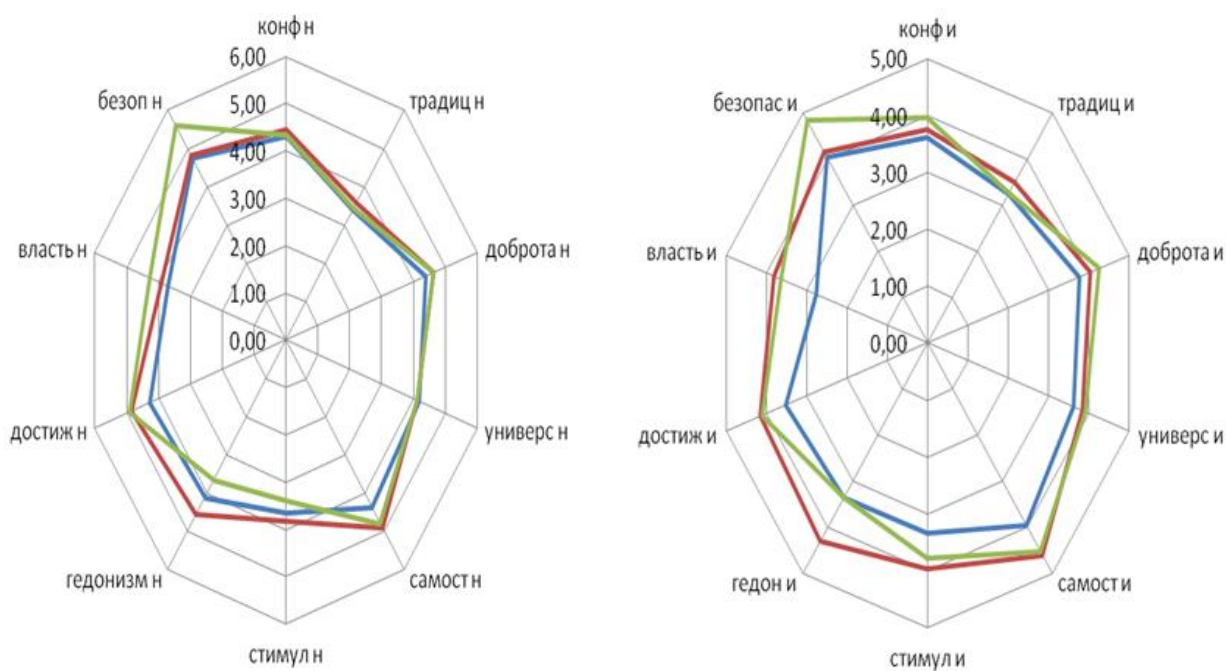


Рисунок 2. Взаимосвязь блоков ценностей групп лиц: зависимых от алкоголя (а), находящихся в состоянии ремиссии (б) и здоровых (в) где: 1 - общечеловеческие ценности, 2 - активная жизнь, 3 - социально-статусные, 4 - общение, 5 - семейная жизнь, 6 - удовольствия, 7 - развитие, 8 - труд, 9 - материальные, 10 - личностные качества.

Анализ плеяды ценностей между представителями трех групп респондентов (см. рис. 2) позволил выявить наблюдаемую невыстроенность иерархичности, хаотичность, трудность в выборе предпочтений и ориентации в ценностях у лиц, зависимых от алкоголя (рис. 2 (а)). В группе же респондентов зависимых от алкоголя, но находящихся в ремиссии (рис. 2 (б)) и здоровых (рис. 2 (в)) корреляционные связи поддаются психологической интерпретации. При этом группа респондентов, находящихся в ремиссии, отличается большим числом изолированных ценностей, отражающих переходность, промежуточность этапа формирования личной позиции.

Результаты выраженности нормативных и индивидуальных ценностей, определяемые по методике Шварца, в группах лиц: подверженных алкогольной зависимости, находящихся на этапе ремиссии и здоровых графически представлены на рисунке 3 [5].



а) нормативные ценности

б) индивидуальные

- Страдают алкогольной зависимостью
- Находятся в ремиссии
- Здоровые

Рисунок 3. Выраженность нормативных и индивидуальных ценностей в группах лиц: подверженных алкогольной зависимости, находящихся в состоянии ремиссии и здоровых

Данные лепестковых диаграмм (рис. 3) показывают, что у группы лиц, зависимых от алкоголя, но находящихся в ремиссии такая ценность, как «Достижение» связана с получением удовольствий и ярких новых впечатлений, то есть с типом ценностей «Самовозвышение» и «Открытость изменениям». В группе же здоровых, т.е. не подверженных алкогольной зависимости, ценность «Достижение» связана с ценностями, относящимися по типологии к «Консерватизму» и «Самотрансцендентности», которые находятся на противоположном

полное условной оси (согласно теории динамических отношений между ценностными типами Шварца). Отличие между рассматриваемыми группами видно также и в том, что системообразующая ценность у лиц группы ремиссии связана с ценностями типа «Самовозвышение», а у лиц не подверженных алкогольной зависимости - с ценностями типа «Самотранцендентность» и «Консерватизм».

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что в группе здоровых людей корреляционные связи личностных шкал и ценностей взаимосвязаны более тесно в сравнении с группами лиц подверженных алкогольной зависимости и находящихся на этапе ремиссии. Это говорит о том, что у первых ценностные ориентации обуславливают поведенческие реакции по сравнению с респондентами других групп, у которых ценностные ориентации зачастую расходятся с личностными проявлениями.

Также анализ личностных характеристик респондентов позволил установить следующее: у зависимых от алкоголя происходят грубые нарушения в самооценке - одном из важнейших компонентов системы ценностных ориентаций человека. Последняя, отметим, очень трудно поддается психологической коррекции у лиц страдающих алкоголизмом [6]. Личностные же особенности респондентов социальной группы «условно здоровых» зависят от принятия норм общества и связаны, как правило, с нормативными ценностно-смысловыми ориентациями.

Также определено, что у лиц с алкогольной зависимостью происходит постепенное формирование системы измененных ценностных ориентаций, создающих реальные предпосылки для вовлечения больного в алкогольно-корпоративные социальные группы, объединяющиеся на основе деформированной, ненормальной в социальном отношении системы ценностных ориентаций, которая сохраняется и в период ремиссии. В связи с чем, с целью повышения эффективности и качества коррекционной работы с данным контингентом, авторами статьи подчеркивается необходимость учета взаимосвязи ценностных ориентаций с личностными особенностями у лиц, которые страдают алкогольной зависимостью.

Литература:

1. Рогов М.Г., Грузд Л.В., Грязнов А.Н. Социально-психологические особенности образа жизни алкоголиков: монография. - Казань, 2006.

2. Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А., Шарафиев Э.С. Эмоциональные психические состояния учащихся и преподавателей учреждений профессионального образования разных уровней, склонных к аддикциям: учебно-методическое пособие. Казань, 2015. С. 64-75.

3. Грязнов А.Н., Грузкова С.Ю. Социально-психологическое исследование отношения населения города Казани к профилактике аддикций // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1 (91). С. 124-136.

4. Грязнов И.М. Взаимосвязь ценностных ориентаций с личностными особенностями у лиц, страдающих алкогольной зависимостью // Вестник интегративной психологии. - Ярославль: ЯрГУ, 2013. С.87-89.

5. Грязнов И.М. Специфика взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций и личностных особенностей лиц с алкогольной зависимостью // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 6. URL: www.science-education.ru/113-11016 (дата обращения: 06.09.2017).

6. Грязнов А.Н., Грязнов И.М., Шулаев А.В., Ахметов Р.У. К вопросу о видах безопасности личности в условиях социально-экономического кризиса // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Современные проблемы безопасности жизнедеятельности». - Казань, 2010. С. 297-303.

7. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.

Журавлев А.Л., Китова Д.А. (Москва, Россия)
**ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Ключевые слова: глобальные процессы, глобальное психологическое пространство, виртуальное взаимодействие, психологическая обусловленность глобальных процессов.

Аннотация. Глобализация, изначально возникшая в экономических отношениях, неуклонно распространяется на различные сферы человеческой жизнедеятельности. Глобализационные процессы не только усиливают влияние крупных транснациональных корпораций и увеличивают скорость перемещения капиталов, но и изменяют традиционный уклад жизни людей, трансформируют мировоззренческие позиции, культурные ценности и поведенческие стереотипы. Участники глобальной Сети, выступая своего рода проводниками собственных идей, создают психологический потенциал Интернета, который недостаточно изучен.

PSYCHOLOGICAL STUDY OF GLOBAL PROCESSES

Keywords: global processes, global psychological space, virtual interaction, psychological conditioning of global processes.

Abstract. Globalization, originally arisen in the sphere of economic relations, is steadily extending to various spheres of human life. Globalization processes not only increase the influence of large transnational corporations and the speed of capital transfer, they also change the traditional way of people's lives, transform worldview positions, cultural values and behavioral stereotypes. Each member of the global network acts as a kind of conductor of their own ideas and creates the psychological potential of the Internet, which is still poorly understood.

Глобализация сохраняет свою экономическую детерминацию, но, в связи с расширяющимися возможностями электронных средств коммуникаций, неуклонно распространяется на различные сферы человеческой жизнедеятельности. Практически ни одно современное государство не свободно от влияния глобализационных процессов и не может считать себя закрытой и (или) самодостаточной системой. Быстро разрастающиеся во многих странах мира процессы глобализации усиливают влияние крупных транснациональных корпораций на национальные экономики, увеличивают скорость перемещения капиталов, создают предпосылки к разрушению устойчивых экономических систем, изменяют традиционный уклад жизни людей, трансформируют мировоззренческие позиции, культурные ценности, поведенческие стереотипы и др.

Рассматривая *глобализацию* как ведущую тенденцию современного мирового развития, некоторые специалисты отмечают в ней преимущественно позитивные стороны. Так, Тойнби и Икеда утверждают, что мы являемся свидетелями возникновения единой мировой цивилизации, зарождение которой начиналось в технологических границах западного мира, но сегодня она существенно обогащается духовно, благодаря общему вкладу всех исторических субъектов региональной политики (Тойнби, Икеда, 1998). С этой позицией согласен и У. Андерсон, определяющий глобализацию как «поток конвергирующих сил, которые создают подлинно единый мир» (Anderson, 2001, с. 122).

Другие исследователи более осторожны в своих оценках или же негативно оценивают глобализационные процессы. Основные их опасения связаны с предполагаемой возможностью превращения культурного многообразия современной цивилизации в унифицированную

«...серую казарму «макдональдсов», дешевых сникерсов, джинсов, компьютерных игр и обольщающих телевизионных сериалов» (Арсентьева, 2008, с. 8). Об опасности такой унификации предупреждал еще Н. Я. Данилевский, который остерегал человечество от утверждения на Земле одного культурно-исторического типа, поскольку господство одной цивилизации, одной культуры может лишить человеческий род разнообразия, которое является необходимым условием совершенствования и развития цивилизации (Данилевский, 1991).

Есть и третья точка зрения на развитие *глобальных процессов*, которая сопряжена с традиционной историко-эволюционной оценкой происходящего и носит относительно нейтральный характер. В качестве примера можно привести позицию В. А. Рюмина, рассматривающего *глобализацию как исторический процесс*, который начался в конце XV – начале XVI в. и связан с эпохой великих географических открытий. Этот процесс продолжился и в XVIII в., как порождение промышленной революции и проявление единого мирового пространства, созданного рынком и обменом. А конец XX в., когда информационно-коммуникационные технологии начали преодолевать и даже размывать территориальные границы, сокращая расстояния между странами, ознаменован очередным, третьим этапом развития глобальных процессов (Рюмин, 2003).

Еще один из сторонников эволюционной оценки глобализации В.И. Кузнецов отмечает, что глобализационные процессы с периода Великих географических открытий прошли уже не один этап и доказали свою прорывную сущность, и нужно совершенно спокойно относиться к тому, что глобализация не является линейным процессом, а ее эволюционирование происходит волнообразно (Кузнецов, 1998).

Существуют также оригинальные оценки и трактовки современного развития глобальных процессов. Так, например, бывший сотрудник британских спецслужб Д. Колеман, автор книги «Комитет 300», утверждает, что вся власть в мире уже давно находится в руках тайного мирового (т.е. глобального) правительства (Колеман, 2003). Широко известно и негативное высказывание Н. Хомского, который назвал глобализацию результатом действий влиятельных государств и олигархов, которые желают «господствовать в экономике самых разных стран, не имея перед их населением никаких обязательств» (Семь блестящих ..., 2017, с. 1).

Объективно возможны разные, в том числе и взаимно исключаящие друг друга, варианты толкования, оценки и осуществления глобализации – как по ее целям и задачам, так и по конкретным путям и средствам их достижения. Специалисты едины лишь в одном - в оценке глобализации не столько как сформировавшейся реальности, сколько *динамично формирующейся*, - открытой, многокомпонентной и многоуровневой системы. В связи с чем, *системообразующие факторы* глобализации вырабатываются «в самом процессе формирования глобального мира» (Арсентьева, 2008, с. 8).

С позицией автора во многом можно согласиться. Научная разработка феномена глобализации имеет небольшую историю. Если начало считать со времени постановки глобальных проблем в научной сфере, то термин «глобализация» имеет возраст порядка двадцати лет. Поэтому пока объективно трудно ожидать немедленной разработки «завершенной, целостной и системной научной картины данного явления» (Барлыбаев, 2008).

К сказанному выше, необходимо добавить, что глобализационные процессы, благодаря Интернет-технологиям, обретают еще и мощные *психологические мотивы развития*, а участником глобальных процессов становится практически каждый пользователь глобальной Сети. Такое понимание проблемы становится одним из важных оснований для психологических исследований глобальных процессов.

С психологической точки зрения, каждый пользователь сети Интернет может рассматриваться условной структурно-функциональной единицей глобальных процессов. Включаясь в глобальную Сеть, каждый участник виртуального взаимодействия воспринимает, обрабатывает, хранит, воспроизводит и передает информацию, опосредованную его психологическими компонентами (мировоззрением, ценностными ориентациями, потребностями, интересами и т.п.). При этом, любой пользователь глобального пространства имеет не только определенную психическую конституцию, но и конкретные диспозиции, которыми руководствуется при участии в сетевом действии или взаимодействии. Несмотря на всю свою психологическую многомерность и сложное психологическое строение, участие в глобальных процессах отражает обычно одну или несколько ведущих диспозиций личности (намерений, желаний, потребностей или интересов).

Данные теоретические позиции в условиях Интернет-пространства экстраполируются на огромную совокупность людей. Так, по данным последнего пресс-релиза Международного союза электросвязи (МСЭ) от 22.07.2016, количество пользователей Интернета в мире составляет 3,5 миллиарда человек (Пользователи интернета в ..., 2017). А поскольку все пользователи имеют возможность распространять в Сети свою информационную продукцию, общаться с другими или создавать совместные информационные проекты, то эти люди и их действия в глобальной сети формируют структурную и содержательную сущность Интернета.

Таким образом, сложность и многообразие Интернета, как глобальной системы, определяются *действиями* каждого отдельно взятого человека и особенностями его *взаимодействия* с другими людьми. Словом, в одном из своих психологических проявлений Интернет выступает своего рода зеркалом (отражением) психологической сущности и состояния как отдельного человека, так и связей и отношений между людьми. Это взаимодействие представляет собой совокупность различных актуальных психологических состояний и диспозиций большого количества людей, которые активизируются, проявляются и распространяются с помощью Интернета, образуя *глобальное* социально-психологическое пространство.

В этой связи для психологов возникает множество областей исследования психологических закономерностей возникновения, функционирования и развития психологических феноменов активности человека и групп в Интернете.

С позиции социальной психологии, наиболее важно изучение закономерностей *виртуального взаимодействия* (общения) и деятельности людей, обусловленных их принадлежностью к определенным социальным группам, а также выявление психологических особенностей самих этих групп. На сегодняшний день в социальной психологии выявлен и обоснован целый ряд закономерностей, свойственных поведению человека в группе (социальная фасилитация, социальная ингибция, социальное давление, конформность, эмоциональное заражение, групповая поляризация и т.д.). В связи с этими знаниями, возникает, например, закономерный вопрос, - какие психологические особенности социального поведения человека могут сохраняться (или же не сохраняться) в виртуальной социальной среде? Получение новых знаний о социально-психологических характеристиках личности и группы, проявляющихся в процессах взаимодействия в глобальном пространстве, важно как для понимания происходящих в современном мире изменений, так и для эффективной организации различного рода взаимодействия личности и группы, групп и общества, общества и различных сообществ и т.д. (см. также: Доверие и недоверие в условиях ..., 2013; Новое в науках о человеке ..., 2015; и др.).

Такого рода социально-психологический анализ традиционно должен быть организован на разных *уровнях* социального взаимодействия – социальной психологии личности, психологии группы и психологии общества (макропсихологических и глобальных психологических процессов). Все эти *психологические* уровни социального взаимодействия оказывают существенное влияние на развитие глобальных процессов, а, возможно, и определяют, в значительной степени, их сущность, направленность и динамику.

Личностно-психологическая обусловленность глобальных процессов. В связи с глобализацией в жизни каждого человека происходят различные изменения, которые связаны с возможными столкновениями различных культур в рамках одной человеческой жизни, возможностью виртуального взаимодействия, тесного общения с представителями различных стран. Одни авторы определяют такие изменения тогда, «...когда культурные, политические, экономические и правовые границы перестают совпадать» (Бек, 2003, с. 27), а другие видят в этом основу для рассуждений о «специфике космополитического самосознания, связи локального и глобального, дистанцировании от собственной культуры, принятии многообразия других, утрате значимости национальных идентичностей, принадлежностей, лояльностей...» (Joppke, 1997, с. 263).

Опираясь на приведенные позиции, для понимания психологических *предпосылок* происходящих глобальных процессов целесообразно изучить особенности потребностей, мотивов, эмоций, личностных характеристик и психологических ресурсов человека, способствующих его активности в Интернет-пространстве и стремлению к социальному взаимодействию.

С социально-психологических позиций, включение человека в систему глобальных социально-психологических отношений вызывает много вопросов, которые находят свое отражение в научной литературе:

- будет ли формироваться глобальное общее коллективное будущее как принципиальное усиление (развитие) форм взаимодействия различных национальных культур в современном мире, опирающихся, прежде всего, на свое историческое прошлое;
- каковы будут последствия современной перестройки индивидуального и коллективного сознания (Шебанова, 2010);
- как будет существовать «общая, разделяемая всеми убежденность, на фоне которой происходит институционализация глобальных норм, примером которых может служить транснационализация холокоста» (Бек, 2003, с. 28);
- можно ли будет говорить о чувстве глобальной ответственности в мировом сообществе, в котором «других» фактически не существует и т.д.

Для ответов на эти вопросы целесообразно обратиться к рассмотрению *глобальных групповых процессов*. В этом ключе, было бы интересно понять, например, общие коллективные смыслы, которые могут стать предпосылками личного переживания. Такое обращение позволит рассмотреть мотивационный и духовно-нравственный потенциалы личного в социальном, а социального - в развитии глобального взаимодействия людей (Журавлев, Юревич, 2014).

Не менее интересен анализ вопросов, связанных с историческими предпосылками и современными тенденциями урбанизации, если рассматривать урбанизацию как склонность людей к объединению в большие социальные общности (Дробышева, Журавлев, 2016).

С пониманием сущности коллективной психологии связано и исследование присущих человеку коллективных эмоций, разделяемых членами социальных групп. Такой поиск

рационально было бы связать, например, с исследованиями психологического потенциала государственных праздников, а так же значения праздников для личности и общества (Воловикова, Борисова, 2012).

Макропсихологические тенденции развития глобальных процессов. Весьма важно и обращение к макропсихологическим тенденциям развития современного российского общества, затрагивающим интересы практически каждого человека, социальных групп и общества в целом.

В рамках макропсихологических проблем развития глобальных процессов так же существует масса вопросов политической, социальной и экономической направленности, на которые сегодня сложно дать однозначные ответы. Например:

- как быстро процессы глобализации будут вынуждать правительства «включать в повестку новые вопросы, мобилизовать новые группы электората, по-иному формулировать понимание интересов граждан и приводить порой к государственным преобразованиям» (Khagram, Riker, Sikkink, 2002, с. 19);

- «будет ли усиливаться транснационализм и будут ли транснациональные сообщества все больше влиять на деятельность, отношения и идентичности все большего числа людей» (Castles, Miller, 2003, с. 8);

- способен ли Интернет искоренить веру в якобы естественную уловку (artifice) в виде «общества» и поощрить саморефлексию различающихся между собой и переплетенных друг с другом типов современности (Бек, 2003) или же можно утверждать, что «в психологическом измерении, вопреки стереотипам, идея «Родины» не потеряет смысла, а напротив обретет дополнительный смысл «пространства ответственности» (Migration and Development..., 2013, с.1);

- что можно предложить российской власти, с позиции психологической науки, в глобальном взаимодействии трех основных парадигм развития цивилизации – западного, восточного и российского миров;

- будет ли усиливаться чувство причастности к макропсихологическим событиям у рядового населения, ведь «феномен соучастия» является важнейшим социально-психологическим фактором воздействия Интернета на массовую аудиторию.

Все эти вопросы пока не имеют полных ответов, но их постановка по отношению, например, к анализу макропсихологического состояния современного российского общества, изучению психологических особенностей российской национальной идеи, обращению к сущностным характеристикам и психологическим факторам становления и развития российского менталитета, позволят выявить массовые, возможно даже глобальные тенденции и наметить перспективы развития общественных процессов в условиях глобализации. *Целью* такого анализа, конечно же, должно стать выявление в структуре макропсихологических процессов тех составляющих компонентов (факторов), которые оказывают влияние на развитие глобальных процессов.

В связи с рассуждениями об *управлении глобальными процессами*, целесообразно говорить о необходимости разработки социально-психологических концепций воздействия, а, возможно, и управления большими социальными группами (или сообществами), в том числе *трансконтинентальными* (по аналогии с транснациональными корпорациями - термином, используемым в современной экономической и политической теории). Первый вопрос, который возникает при таком подходе, связан с осознанием места *психологических технологий воздействия* на развитие глобальных процессов. Второй вопрос имеет отношение к пониманию

универсальных психологических принципов регулирования, которые, скорее всего, будут интегрировать в себе содержание гуманистических концепций управления и концепций совместной деятельности. Эти позиции могут быть представлены посредством изучения таких актуальных проблем, как:

- место и роль психологических технологий воздействия в развитии глобальных процессов;
- возможность перехода от парадигмы конфликта к парадигме толерантности в развитии человечества в целом: историко-эволюционные перспективы;
- жизненные ориентации человека в макропсихологическом проектировании современного общества: концепции глобального развития;
- ресурсы социально-экономического взаимодействия как фактора развития глобальных процессов.

Все поставленные и многие другие вопросы тоже пока не имеют ответов. Новая проблематика, возникшая на пороге тысячелетий и связанная с использованием Интернет-технологий в воздействии на массовое сознание и поведение, пока еще не располагает богатыми научными ресурсами, но все интенсивнее становится *объектом* профессионального внимания представителей социогуманитарных наук, в том числе и социальных психологов (см., Журавлев, Нестик, 2016; Россия в глобализирующемся мире ..., 2007; и др.).

Заключение. Информатизация социума вносит новые векторы в траекторию общественного развития, изменяет ход социальных событий, их интенсивность, содержание, характер и структуру.

Каждый участник глобальной Сети генерирует *психологические потенциалы* действий, которые «движутся» по коммуникационным каналам и, в целом, образуют Интернет-пространство. При этом Интернет выступает, своего рода, проводником и хранилищем общего психологического потенциала участников Сети.

Среди его пользователей можно выделить активных и пассивных, создающих и потребляющих, взаимодействующих и саморегулирующихся, обучающих и обучающихся, но все они создают новые интенции, - психологические (структурные и содержательные) потенциалы (информационные продукты, оценки, призывы, воззвания и т.д.), определяющие каждый раз новое (изменяющееся) состояние Интернет-пространства.

По аналогии с позицией В.А. Кольцовой, «главным творцом истории является человек, движимый своими интересами, творящий и разрушающий созданное, сохраняющий и преобразующий культурные ценности» (Кольцова, 2016). В анализируемом случае, каждый пользователь Интернета выступает такого рода «творцом глобальных процессов».

Для того, чтобы приводить в действие психологический потенциал пользователей Сети быстро и массово, необходимо «повышенная плотность» психологических каналов, задействованных в потреблении и продвижении новой информации (по необычности и (или) масштабности). Эти каналы должны иметь высокую *психологическую значимость* на индивидуальном, групповом или макропсихологическом уровнях (т.е. иметь высокую ценность для как можно большего количества людей и социальных групп).

И если ранее глобализация инициировалась в основном державами – гегемонами и их ТНК, то с появлением Интернета этот процесс приобретает «мощные собственные движущие силы с новой системой мотивации» (Коллонтай, 2002, с. 27). Новые движущие силы глобальных процессов связаны с психологией масс, с тем, что Р. Робертсон определил как «интенсификация мирового сознания как единого целого...» (Robertson, 1998, с. 399).

Основной вопрос, вызываемый глобальными процессами, связан с поиском решения

двуетиной проблемы: угрожает ли глобализация национальным суверенитетам государств и способна ли она привести, через преодоление или разрушение многочисленных политических, экономических, правовых и культурных барьеров и границ, к созданию в каких-то формах глобального мирового сообщества?

Не хотелось бы, будучи психологами, формулировать какие-либо политические или экономические прогнозы развития глобальных процессов. Но если исходить из психологической сущности человека, то неприемлемо говорить о возможной психологической унификации (когнитивной, мировоззренческой, ценностно-смысловой и др.) людей, поскольку весь эволюционный путь человечества свидетельствует об обратном³.

Поэтому, имея в виду перспективы развития психологических составляющих глобальных процессов, целесообразнее говорить о двуетиной тенденции.

Во-первых, об *индивидуализации глобальностей*, т.е. о разных группах людей, которые будут все теснее общаться и взаимодействовать, объединяясь в глобальные общности на основе совместных интересов (политических, экономических, социальных, спортивных, музыкальных и т. д.), практически не пересекаясь между собой в силу разнородности интересов, находясь в т.н. «*параллельных мирах*». В качестве примера, можно привести сообщества-антиподов: клуб любителей классической музыки и тяжелой рок-музыки; клуб любителей вегетарианской пищи и любителей бифштексов с кровью и т.д.

Во-вторых, о *глобализации индивидуальностей*, т.е. о разных людях, которые будут все больше тяготеть друг к другу на основе уникальных социально-психологических интересов (к языкам, литературе, живописи и т.д.) и возможностей (интеллектуальных, музыкальных, физических и др.) и объединяться в своеобразные *уникальные* сообщества, не свойственные большому количеству людей. В качестве примеров в данном случае можно привести клуб любителей экстремальных ощущений или клуб победителей олимпиад и т.п.

Конечно, пока нет возможности говорить о точном и выверенном определении глобализации в силу еще не совсем сформировавшихся реалий, надежно связанных с этим явлением. Кроме того, «научное определение глобализации осложняется тем, что научные исследования отражают различные ракурсы видения глобализации, которые различны для специалистов разных отраслей знания и зависят от целей исследования, идеологических ориентиров» (Арсентьева, 2008, с. 9). И было бы неуместно говорить уверенно о раскрытии сущности, содержательных и структурных элементах, реализации методологических принципов и прикладных направлений исследования, а также о принципах управления глобальными процессами. В понимании процессов глобализации и в возможностях его научного анализа еще много неопределенностей и «белых пятен».

Тем не менее, назревшая совокупность теоретических вопросов и гипотез в современном научном мире является уже достаточным основанием для обращения к эмпирическому социально-психологическому исследованию глобальных процессов как *новой социальной реальности*.

Список литературы

1. Арсентьева И.И. Глобализация и перспективы мирового развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №81. С.7-15.
2. Барлыбаев Х. А. Глобализация: вопросы теории и практики // Век глобализации, 2008. Вып. 2. С. 12-20.

³ Например, эволюционный концепт развития видов Ч. Дарвина, который повествует о разных чертах организмов, приводящих к различиям в выживаемости (и в последующем к изменению видов).

3. Бек У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. № 3. С. 25-53.
4. Воловикова М.И., Борисова А.М. Психологическое значение праздника для личности // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4. С. 241–245.
5. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М.: Книга, 1991.
6. Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / Отв. ред. А.Б.Купрейченко, А.В.Мерсиянова. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2013.
7. Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Город как объект социально-психологического исследования // Социально-психологические исследования горда. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 5-23.
8. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические особенности глобальных рисков и отношение к ним в обществе // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: тезисы докладов международной научно-практической конференции. Владимир, 2016. С. 12-17.
9. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 5-15.
10. Колеман Д. Комитет 300. Тайны мирового правительства. М.: Витязь, 2003.
11. Коллонтай В. М. Эволюция западных концепций глобализации // Мировая экономика и международные отношения. 2002. № 1. С. 24–30.
12. Кольцова В.А. Психологические предпосылки революционных преобразований общественной жизни // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30июня – 02 июля 2016 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 526–530.
13. Кузнецов В.И. Что такое глобализация? // Мировая экономика и международные отношения. 1998. №2. С.16.
14. Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / Отв. ред. Г.Л. Белкина; ред.-сост. М.И. Фролова. М.: ЛЕНАНД, 2015.
15. Пользователи интернета в мире. URL: http://www.bizhit.ru/index/polzovateli_interneta_v_mire/0-404 (дата обращения 12.07.2017).
16. Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социо-культурные аспекты / Отв. ред. В.С. Степин. М.: Наука, 2007.
17. Рюмин В. А. Глобализация и цивилизационные перспективы человечества // Глобализация в социально-философском измерении: Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 64–69.
18. Семь блестящих мыслей Ноама Хомского об американской империи. URL: <http://inosmi.ru/usa/20130122/204908139.html> (дата обращения 12.08.2017).
19. Тойнби А. Дж., Икеда Д. Диалоги Тойнби – Икеда. М.: ЛЕАН, 1998.
20. Шебанова М.А. Различные формы транснациональных социальных взаимодействий // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 5. С. 218–229.
21. Anderson W. All Connected Now. Life in the First Global Civilization. Oxford, 2001.
22. Castles S., and Miller M.J. The Age of Migration. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003.
23. Joppke C. Asylum and State Sovereignty. A Comparison of the United States, Germany, and Britain. Comparative Political Studies. 1997. №30. P. 259-298.
24. Khagram S., Riker J. V., and Sikkink K. Restructuring World Politics: Transnational Social Movements, Networks, and Norms. University of Minnesota Press (Minneapolis), 2002.
25. Migration and Development: the Question of Migrant “Remittances” (Transfers) // A mapping study of eleven European countries and the European Commission, 2013. URL: http://www.diplomatie.gouv.fr/en/francepriorities_1/development_2108/immigration-migration_2396/migration-and-development-the-question-of-migrant-remittances-transfers_9619.html (дата обращения 12.12.2016).
26. Robertson R. Globalization. L., 1998.

Зинова У.А. (Магнитогорск, Россия)
ИССЛЕДОВАНИЕ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ У ВЫПУСКНИКОВ
ХОККЕЙНЫХ ШКОЛ

Аннотация: Статья посвящена актуальному вопросу кризисных состояний у выпускников хоккейных школ, в ней представлено исследование кризиса завершения спортивной карьеры. В статье доказывается, что кризисная ситуация затрагивает все структуры личности, действует на все стороны жизни, описывается влияние кризиса на личность спортсмена.

Ключевые слова: Кризисные состояния, кризис завершения спортивной карьеры, ситуативный кризис, личность спортсмена, влияние кризиса на личность спортсмена

Автор приходит к выводу, что юноши, находящиеся в ситуационном кризисе завершения спортивной карьеры, отличаются от спортсменов, подписавших контракт с МХЛ, неустойчивыми профессиональными интересами, несформированностью потребностно-мотивационных и волевых качеств, неадекватностью самооценки.

Annotation: The article is devoted to the current issue of crisis conditions among graduates of hockey schools, it presents a study of the crisis of the end of a sports career. The article proves that the crisis situation affects all the structures of the individual, acts on all sides of life, describes the impact of the crisis on the personality of the athlete.

Keywords: Crisis conditions, the crisis of the completion of a sports career, the situational crisis, the personality of the athlete, the impact of the crisis on the personality of the athlete.

The author comes to the conclusion that the young men who are in the situation crisis of the sports career end are different from the athletes who signed the contract with the MHL, the unstable professional interests, the lack of consistency of the motivational and volitional qualities, and the inadequacy of self-esteem.

Изучение кризиса завершения спортивной карьеры у выпускников хоккейной школы имеет высокую актуальность, обусловленную недостаточной разработанностью проблемы и практической ценностью потенциально возможных результатов ее исследования.

Цель эмпирического исследования - изучение ситуативного кризиса завершения спортивной карьеры у выпускников хоккейных школ.

Для достижения цели и решения задач на разных этапах работы использовался комплекс разнообразных методологических подходов, методов и методик сбора и обработки информации: теоретический анализ литературы, наблюдение, анализ результатов деятельности, опросники, а также применялся аппарат обработки полученных результатов.

При разработке концепции данного исследования учитывалась природа, специфика и психологические закономерности проявления внутреннего мира человека, его профессионального становления. Основой методического обеспечения является комплексный подход к исследованию проблемы ситуативного кризиса завершения спортивной карьеры и его основные принципы:

1. Научная обоснованность обеспечивается актуальностью проведения и конкретной постановкой задач исследования, применением адекватных психодиагностических средств, надежными методами математико-статистической обработки данных, а также организационными формами проведения исследования;

2. Системно-деятельностный подход исследования кризиса завершения спортивной карьеры рассмотрением поставленной проблемы с позиций общепсихологической теории личности.

Исследование ситуативного кризиса завершения карьеры у выпускников хоккейных школ проводилось в конце сезона 2014-2015г. Базу исследования составили юноши-хоккеисты 1998 года рождения, играющие в Первенстве России среди команд СДЮСШОР, ЮХЛ (группа «Сильнейшие»).

Всего в исследовании участвовало 110 человек. Юноши-хоккеисты, принимавшие участие в Первенстве России среди команд юношей 1998 года (группа «Сильнейшие») в составе разных команд России: «Локомотив-2004'98» г. Ярославль, «Металлург-98» г. Магнитогорск, «Сибирь-98» г. Новосибирск, г. Санкт-Петербург, ЦСКА-98 г. Москва, «АкБарс» г.Казань, «Русь-98» г. Москва, «Витязь» г. Подольск, «Автомобилист» г. Екатеринбург.

Основная часть ребят прошла диагностическое исследование во время проведения финала Первенства России, который проходил с 16 апреля по 24 апреля 2015 года. Более 60 юношей и их родителей пожелали пройти тестирование после объявления, сделанного нами, на сайте KIDSHOCKEY, по факту ответы на тесты прислали 44 человек. Однако и эта цифра является свидетельством того, что есть интерес к спортивной психологии, а потребность в спортивных психологах присутствует как у самих юных спортсменов, так и у их родителей. Этот момент также является косвенным доказательством психологических проблем в жизни юных хоккеистов.

На момент тестирования всем юношам исполнилось 16-17 лет. Количество и процентное соотношение юношей-хоккеистов, принявших участие в исследовании, представлено в таблице 1.

Таблица 1. Соотношение юношей хоккеистов, принявших участие в исследовании

Команда	Количество человек	% от общего количества, принявших участие в исследовании
«Локомотив-2004'98» г. Ярославль	19 человек	17%
«Металлург-98» г. Магнитогорск	22 человека	20%
«Сибирь-98» г. Новосибирск	25 человек	23%
Сайт KIDSHOCKEY	44 человека	40%
Итого:	110 человек	100%

Само исследование проводилось во время финала Первенства России, который проходил в г. Магнитогорске.

После проведенного исследования и обработки результатов мы поделили всю выборку на две группы: экспериментальную и контрольную.

В контрольную группу вошли хоккеисты, выбранные в процедуре Драфта юниоров

(«Ярмарка талантов») или защищенные путем заключения с ними профессиональных контрактов сроком на три и более сезонов клубами КХЛ выпускники собственной школы.

В экспериментальную группу вошли хоккеисты, невыбранные на Драфте юниоров и не подписавшие до 25 мая 2015 года контракт ни с одним из клубов МХЛ, ВХЛ, КХЛ. Мы предполагаем, что все эти юноши испытывают кризис завершения карьеры, а также кризис юношеского возраста.

В таблице 2 представлено соотношение юношей-хоккеистов разных команд, принявших участие в исследовании, и их количественное соотношение в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2. Соотношение хоккеистов разных команд и их количественное соотношение в контрольной и экспериментальной группе

Команда	Количество человек	Экспериментальная группа	Контрольная группа
«Локомотив-2004'98» г. Ярославль	19 человек	7 человек	12 человек
«Металлург-98» г. Магнитогорск	22 человека	10 человек	12 человек
«Сибирь-98» г. Новосибирск	25 человек	16 человека	9 человек
Сайт KIDSHOCKEY	44 человека	22 человек	22 человек
Итого:	110 человек	55 человек	55 человек

Стоит заметить, что в финале Первенства России по хоккею среди юношей 1998 года рождения (группа «Сильнейшие») команда «Локомотив-2004'98» заняла первое место, «Металлург-98» - четвертое, «Сибирь-98» - седьмое.

Перейдем непосредственно к результатам нашего исследования.

Используемые психодиагностические методики:

В данном эксперименте были использованы методики:

3. опросник FPI (модифицированная форма В);
4. тест-опросник УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. Н. Эткинд);
5. опросник САМООТНОШЕНИЯ (Столин, Пантелеев);
6. СЖО (Тест смысложизненных ориентаций, адаптирована Д. А. Леонтьевым).

Перейдем к описанию полученных результатов нашего исследования.

Все три команды участвовали в финале первенства России среди команд 1998 года рождения (группа «Сильнейшие») и каждая из них стала победителем в первенстве своего региона, тем самым выйдя в финал первенства.

Таким образом, в нашем исследовании участвовали сильнейшие юные хоккеисты из России.

По методике FPI мы получили средние значения:

Таблица 3. Результаты тестирования хоккейных команд по методике «FPI»

Средние	VII											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	IX	X	XI	XII
Локомотив	5,1 58	6,1 58	4,6 32	6,7 37	5,6 32	6,9 47	7,0 53	4,2 63	6,0 53	6,8 42	4	6,4 74
Металлург	4	6,2 73	4,8 18	7,1 36	4,5 45	5,8 64	7,8 64	4	6,1 82	6,3 18	3,9 09	7,5
Сибирь	4,8 8	5,8 4	5,2 4	6,8 4	4,0 4	5,8 4	6,8 4	5,2	6,6	5,2 8	4,8 4	6,0 8

В табл.3. представлены средние значения по шкалам методики FPI.

По шкале I (невротичность) мы видим, что наибольшее среднее значение у команды «Локомотив-98'04», и оно стремится к высокому значению по шкале. Данная оценка характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями. Следовательно, многие ребята этой команды имеют выраженную степень невротичности.

По шкалам II и VII (спонтанная и реактивная агрессивность) средние оценки находятся на высоком уровне у всех трех команд, наибольшая средняя оценка выявлена у команды «Металлург-98». Это свидетельствует о том, что большинство юных хоккеистов обладают высоким уровнем психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения и высоким уровнем психопатизации, характеризующемся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Самые высокие средние баллы по шкале III депрессивность были выявлены у команды «Сибирь-98». Высокие оценки по шкале соответствуют наличию признаков, характерных для психопатологического депрессивного синдрома в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношении к себе и к социальной среде.

По шкале IV (раздражительность) и XI (эмоциональная лабильность) были выявлены высокие средние значения у всех трех команд. Наибольшее значение по шкале раздражительность встречается у команды «Металлург-98», по шкале «Эмоциональная лабильность» - у команды «Сибирь-98». Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что большинство ребят отличаются неустойчивым эмоциональным состоянием со склонностью к аффективному реагированию, проявляющегося в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

По шкале общительность (V) высокими средними значениями отличается команда «Локомотив-98'04». Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

Наибольшее среднее значение по шкале уравновешенность было выявлено у хоккеистов команды «Локомотив-98'04», у других двух команд эти баллы тоже имеют высокий уровень. Показатели данной шкалы отражают устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и

активности. Отметим, что показатель стрессоустойчивости является базовым и играет большую роль в спортивной карьере хоккеиста при прочих равных. Учитывая этот показатель, можно было спрогнозировать высокую успешность выступлений команды на соревнованиях.

Наибольшими значениями по шкале застенчивость VIII обладают хоккеисты команды «Сибирь-98» (оценки стремятся к высоким показателям), что свидетельствует о наличии тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах. Заметим, что эти показатели могут мешать спортсменам выступать на соревнованиях. Наименьшими средними значениями обладают спортсмены команды «Металлург-98».

По шкале открытость три команды имеют достаточно высокие показатели, чтобы сделать вывод о том, что в процессе исследования спортсмены были достаточно откровенны.

По шкале X (экстраверсия-интроверсия) были выявленные средние значения. Среди участников опроса примерно равное количество хоккеистов как с той, так и с другой направленностью.

По шкале маскулинизм-феминизм наибольшими средними значениями обладают хоккеисты команды «Металлург-98». Все три команды имеют показатель высокого среднего балла. Высокие оценки свидетельствуют о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу.

Таблица 4. Результаты тестирования хоккейных команд по методике «СЖО»

Средние		<i>цвж</i>	<i>пвж</i>	<i>рж</i>	<i>лж</i>	<i>лкж</i>	<i>ож</i>
Локомотив		35,79	33,26	26,89	23,89	34,11	113,1
Металлург		36,23	31,95	27,55	24,18	32,73	110,6
Сибирь		34,2	31,84	26,8	23,04	32,96	108
Показатель нормы	ср.значение	32,9	31,09	25,46	21,13	30,14	103,1
	ст.отклонение	5,92	4,44	4,30	3,85	5,80	15,03

В табл.4. представлены результаты тестирования хоккеистов по методике «СЖО» («Тест смысложизненных ориентаций», адаптирована Д. А. Леонтьевым).

По всем шкалам у всех команд средние значения в той или иной степени превышают показатели нормы средних значений для мужчин.

По шкале ЦВЖ (цели в жизни) наибольшее среднее значение выявлено у команды «Локомотив-98'04». Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие у испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

По шкале ПВЖ (процесс жизни и эмоциональная насыщенность жизни) наибольшее среднее значение представлено у команды «Локомотив-98'04). Этот показатель говорит о

том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Шкала РЖ (результативность жизни или удовлетворенность самореализацией) отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. У спортсменов команды «Металлург-98» оказались наиболее высокие средние значения. Мы склонны считать, что это связано со спортивными успехами юношей. Все три команды имеют средние значения, превышающие показатель нормы средних значений.

Шкалы ЛКЯ (Локус контроля – Я. Я – хозяин жизни) и ЛКЖ (Локус контроля – жизнь или управляемость жизни). Высокие средние значения выявлены у трех команд. Наибольшие значения у команды «Локомотив-98'04» и у команды «Сибирь-98». Высокие баллы по шкале ЛКЯ соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. При высоких баллах по шкале ЛКЖ у испытуемых есть убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) показывает насколько человек осмысленно воспринимает жизнь и события происходящие в ней. Самые высокие средние значения по этой шкале у команды «Локомотив-98'04», значительно превышающие показатели нормы средних значений для мужчин.

Таблица 5. Результаты тестирования хоккейных команд по методике «УСК»

<i>Средние</i>	<i>Ио</i>	<i>Ид</i>	<i>Ин</i>	<i>Ис</i>	<i>Ип</i>	<i>Им</i>	<i>Из</i>
Локомотив	6,158	6,789	5,895	7,211	5,105	6,211	5,789
Металлург	5,409	7,091	4,864	6,091	4,864	5,591	5,955
Сибирь	4,92	6,68	5,08	5,96	4,56	6,04	5

По методике УСК (уровень субъективного контроля) были получены следующие результаты (табл.5).

По шкале общей интернальности (Ио) самые высокие средние значения были выявлены у хоккеистов команды «Локомотив-98'04). Следовательно, большинство ребят этой команды имеют высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. У остальных двух команд этот показатель соответствует среднему значению.

По шкале (Ид) все три команды имеют высокие средние баллы. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом

преследовать свои цели в будущем.

По шкале (Ин) интернальность в области неудач, наибольшие средние значения выявлены у испытуемых команды «Локомотив-98'04» и соответствуют высокому интернальному уровню. У двух других команд средние значения представлены на среднем уровне. Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Результаты средних значений по шкале интернальность в семейных отношениях (Ис) представлены высокими показателями, наибольший у команды из Ярославля. Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

По результатам шкалы (Им) интернальность в области межличностных отношений мы получили высокий средний балл. Это свидетельствует о том, что парни считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале (Из) интернальность в отношении здоровья и болезни средние высокие значения были выявлены у юношей-хоккеистов из команд Ярославля и Магнитогорска, у команды Новосибирска средний уровень. Высокие показатели (Из) свидетельствуют о том, что хоккеисты считают себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким *УСК* характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных. Люди с высоким *УСК* считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Таким образом, *УСК* связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Таблица 6. Результаты тестирования хоккейных команд по методике «Самоотношения» (Столин В.В.)

Средние	S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
Локомотив	85, 33	77, 46	61, 63	67, 66	73, 09	65, 72	75, 39	66	63, 74	62, 56	77, 93	60, 07
Металлург	91, 14	86, 36	65, 64	70, 17	80, 56	80, 8	73, 48	80, 34	64, 09	58, 34	82, 35	80, 06
Сибирь	83, 52	82, 4	69, 51	52, 11	81, 05	74, 56	56, 72	70, 99	66, 56	45, 09	73, 55	75, 05

По методике «Самоотношения», разработанной Столиным В.В. (табл.6) мы получили достаточно высокие средние значения по всем шкалам у трех команд. Стоит заметить, что при

значении показателя *меньше 50* – признак по шкале считается невыраженным; *50-74* - признак выражен; *больше 74* - признак ярко выражен.

Итак, признак достаточно выражен у испытуемых трех команд по шкалам аутосимпатия (II), ожидаемое отношение от других (III), саморуководство (4) и самопоследовательность (5).

Следовательно, большинство ребят принимают себя в целом и в существенных частностях, испытывают достаточное доверие к себе, имеют позитивную самооценку, ожидая при этом позитивного отношения от окружающих.

Судя по средним оценкам, у всех трех команд признак ярко выражен по шкале (S), которая измеряет интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я», а так же по шкалам самоуважение (I), самоинтерес (IV, 6), самопонимание (7).

Итак, многих хоккеистов объединяет вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, свои возможности, а также вера в то, что они могут контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, вера в понимание самого себя. Юноши считают, что представляют интерес для других как личность.

Таблица 7. Результаты тестирования по методике «FPI» (Экспериментальная и контрольная группы)

Средние	VII											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	IX	X	XI	XII
Экс-я гр.	5,0	<u>6,4</u>	5,4	<u>6,8</u>	4,4			5,1	<u>6,8</u>	5,7	4,9	<u>6,3</u>
	18	<u>36</u>	18	<u>55</u>	18	<u>6</u>	<u>7,2</u>	09	<u>91</u>	09	09	<u>27</u>
Контр. гр.	4,6	<u>6,2</u>	4,6	<u>7,1</u>	5,2	<u>6,7</u>	<u>7,4</u>	4,0	<u>6,2</u>	<u>7,0</u>	3,8	<u>7,5</u>
	73	<u>91</u>	55	<u>82</u>	73	<u>09</u>	<u>73</u>	18	<u>18</u>	<u>91</u>	55	<u>27</u>

Таблица 8. Сравнение результатов по методике FPI с помощью t- критерия Стьюдента (экспериментальная и контрольная группы)

	VII											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	I	IX	X	XI	XII
t кр	1,0	0,4	<u>2,5</u>	1,1	<u>2,5</u>	<u>2,3</u>	0,8	<u>2,7</u>	<u>2,0</u>	<u>4,4</u>	<u>2,9</u>	<u>3,3</u>
(0,01)=2,62	2	0	<u>5</u>	9	<u>0</u>	<u>8</u>	9	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>9</u>	<u>4</u>	<u>9</u>

t кр (0,05)=1,98

Из табл. 7 видно, что у ребят из обеих групп высокие оценки по шкалам (>5,5 стеновые значения подчеркнуты): спонтанная агрессивность (II), реактивная агрессивность (VII), раздражительность (IV), открытость (IX), уравновешенность (VI), маскулинизм-феминизм (XII). Следовательно, по этим показателям можно судить о том, что большинство спортсменов юношеского возраста обладают повышенным уровнем психопатизации,

создающим предпосылки для импульсивного поведения (спонтанная агрессивность), неустойчивым эмоциональным состоянием со склонностью к аффективному реагированию (раздражительность) и высоким уровнем реактивной агрессивности, протекание психической деятельности по мужскому типу.

Можно сделать вывод, что спортивная деятельность влияет на формирование этих качеств.

У хоккеистов, заканчивающих свою спортивную карьеру, выше средний показатель невротичности (I) (невротический синдром астенического типа с психосоматическими нарушениями), чем у ребят, планирующих продолжить карьеру хоккеиста. Мы считаем, что этот высокий показатель связан с ситуационным кризисом завершения карьеры хоккеиста.

Невротичность — обычно качество противоположное стабильности и устойчивости психического состояния, т. е. подверженность относительно более легким изменениям и колебаниям в психическом состоянии. В некоторых странах, где процветает профессиональный спорт, этому показателю при отборе спортсмена в профессионалы придают наибольшее значение. Невротичность в известной степени затрудняет раскрытие спортсменом в соревновательной обстановке всех своих потенциальных возможностей, определяет большую подверженность резким колебаниям состояния в условиях психического стресса.

Известно, что с повышением показателя невротичности достоверно увеличивается вероятность ухудшения результатов деятельности спортсменов в экстремальных условиях соревнований.

Высокая невротичность (и тревожность) предопределяет большую вероятность изменения состояния в условиях психического стресса. Компенсировать повышенную невротичность в определенной степени можно оптимизацией тренировки, повышением тактико-технического мастерства и функциональной подготовки спортсмена, проведением психогигиенической и психопрофилактической работы в команде.

Также у экспериментальной группы оказались выше показатели по шкалам: депрессивность ((III) депрессивный синдром), застенчивость (VIII), открытость (IX), эмоциональная лабильность (XI), маскулинизм-феминизм (XII). Различия по этим шкалам значимы. Они доказаны с помощью t-критерия Стьюдента и представлены в табл.12, значимые различия подчеркнуты. Высокие оценки по шкалам (III, VI, XI) являются свидетельством кризисного состояния.

Из табл.8 видны высокие показатели по следующим шкалам (у обеих групп): реактивная агрессивность (VII). Показатель выше у контрольной группы, однако без статистически значимого различия. Следовательно, реактивная агрессивность как качество личности присуще всем хоккеистам, вне зависимости от их эмоционального состояния.

Показатель экстравертированности (X) оказался выше у контрольной группы, и это является значимым различием между двумя выборками. В результате нашего исследования подтвердилось, что среднее значение у контрольной группы по этому показателю выше, чем у экспериментальной, и мы считаем это закономерным. Вероятнее всего, у ребят, заканчивающих профессиональную карьеру хоккеиста, внутреннее

состояние кризиса снижает направленность на общение.

Также у экспериментальной группы меньше, чем в контрольной, выражена потребность в общении (V) и постоянная готовность к удовлетворению этой потребности. Различие показателей по этим двум шкалам является значимым (табл.12). Мы связываем это с кризисным состоянием, в котором пребывают юноши.

Хоккеисты, заканчивающие спортивную карьеру, менее, чем их сверстники, устойчивы к стрессу (VI), менее защищены от воздействия стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, их уравновешенность снижена. Это связано с тем, что они находятся в стрессовой ситуации, переживают ситуационный кризис.

Эмоциональное состояние (XI) у спортсменов из контрольной группы более стабильное, чем у ребят из экспериментальной. Уровень депрессивности (III) у ребят экспериментальной группы выше, чем у контрольной. Депрессивный синдром характеризуется упадком сил, подавленностью в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде. Этот результат еще раз доказывает нашу гипотезу о том, что по окончании хоккейной школы юноши, не продолжившие свою спортивную карьеру, находятся в ситуационном кризисе завершения карьеры.

В нашем исследовании мы получили низкие оценки по шкале застенчивость (VIII) в обеих группах, таким образом подтвердив, что все хоккеисты не скованы в социальных контактах. Однако, среднее значение по шкале выше у ребят из контрольной группы и это различие является статистически значимым.

По шкале маскулинизм-феминизм у ребят, занимающихся спортом, большинство результатов с высокими оценками (психическая деятельность протекает преимущественно по мужскому типу). Однако показатель среднего значения ниже у ребят из экспериментальной группы, и это различие статистически значимо (табл.9).

Таким образом, мы доказали, что юноши, не продолжившие свою спортивную карьеру, находятся в ситуационном кризисе завершения карьеры.

Полученные результаты подтвердили, что кризис завершения спортивной карьеры связан с коренным изменением места спорта в жизни человека и влечет за собой необходимость перестройки образа "Я" и осознания ценности своей личности, ценности своей жизни и смысла жизни вне социальной роли спортсмена.

Наши результаты подтверждают исследования о том, что любая кризисная ситуация в жизни человека является сильным стрессом. Как любой стресс, кризисная ситуация затрагивает все структуры, действует на все стороны жизни. Мы исследовали влияние кризиса на личность спортсмена и увидели его влияние. Мы диагностировали возникновение тревоги и агрессии, депрессивные состояния и апатию; чувство растерянности, повышенную раздражительность, постоянное напряжение, и пр.

Юноши, находящиеся в ситуационном кризисе завершения карьеры, отличаются от спортсменов, подписавших контракт с МХЛ, неустойчивыми профессиональными интересами, несформированностью потребностно-мотивационных и волевых качеств, неадекватностью самооценки.

К сожалению, не всем спортсменам удастся успешно преодолеть кризис завершения спортивной карьеры. Острота протекания данного кризиса обычно усиливается при

следующих условиях: внезапности ухода, отсутствии предварительной подготовки к нему, пассивной позиции спортсмена, отсутствии материальной и психологической поддержки. Соответственно, таким юношам требуется психологическое сопровождение еще до возникновения этого состояния в целях профилактики острого кризисного состояния.

Литература

1. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007 — 528 с.
2. Козлов В.В. Психология кризиса. М.. 2014 — 526 с.
3. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с.

Литке С. Г. (Челябинск, Россия)

ТРАНСЦЕНДЕНТНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОУЧИНГ

Аннотация: представлен метод Трансцендентного психологического коучинга как модель целенаправленного осознанного взаимодействия человека с коучем, посредством интеграции диалога, или полилога, напоминающего рефлексивный процесс третьего порядка. Описание метода в форме алгоритма действий клиента. Данный метод требует высокого уровня развития социально-психологической компетентности субъекта. **Ключевые слова:** трансцендентный психологический коучинг, трансцендентно-социально-психологическая компетентность, трансперсональный диалог с коучем.

Abstract: the method of Transcendent psychological coaching as a model focused informed human interaction with the coach, by integrating the dialogue, or the kind that reminds the reflexive process of third-order. Description of the method in the form of the algorithm of action client. This method requires a high level of development of psycho-social competence of the subject. **Keywords:** transcendent psychological coaching, transcendentno-psychosocial competence, Transpersonal dialogue with coach.

В исследовании реальности вообще, и психической реальности в частности Западная наука долгое время ограничивалась лишь феноменами видимого мира. Этот видимый мир разделялся на две части. В первом случае объектом научного исследования была реальность вне человека, во втором – человек и его деятельность. И в том и в другом случае вектор движения был направлен к макро (микро) системам. В конечном итоге макромир и микромир человека и вне человека оказались идентичны. Атом, нейтрон, электрон повторяет планетарную систему, квантовые частицы – система волновых явлений, движение и взаимосвязь вселенных – соответствует синтезу элементарных частиц, в некотором смысле функциональная структура человеческого тела – тождественна функциональной структуре социальных систем.

Изобретая новые методы научного анализа или приборы, например, космические телескопы или атомно-силовой микроскоп ученые обеспечивают доступ к новым областям воспринимаемого посредством человеческой сенсорной системы, но куда бы не проникала наша мысль, она возвращается неизменно с одним и тем же результатом: все постигаемое тождественно доступной людям модели любого знания является солнечная система, с центральной фигурой - Солнце и планетами, вращающимися вокруг него, иными словами, все имеет некое исходное событие, аксиоматическую точку отсчета, как, например, в математике понятие «точка», в биологии – «геном», в философии – «мудрость», в психологии – «психика» и т. д. Заметим, что многие определения вообще не определены с точки зрения современной науки, либо определены вне научной парадигмы: например, «вкус», «запах». А что есть сознание, психика, душа? [4] Попытка рассмотреть философские мета-категории в конечном счете сводятся к субъективным определениям авторов в контексте той философской, теологической, научной парадигмы, в рамках которой автор раскрывает эти понятия.

Введение в научный оборот термина — бессознательное, выделяет психологию из физиологии, становится исторической вехой в Западном мире. Но и это определение весьма условно. Если нечто «бессознательное», ставшее предметом научного познания стало осознаваемым, то изначальное понятие теряет свое семантическое изначальное определение. Наше знание повторяет известный результат. Есть аксиоматическое событие и комментирующее его множество, организованное в определенную иерархию. «Самость» по К.Г. Юнгу, «либидо» по З. Фрейду, «Эго» в теории объектных отношениях, «высшее Я» Роберто Ассанджиоли, «индивидуальное свободное сознание» в современной парадигме интегративной психологии В. В. Козлова, Верховная субстанция (Бог, Иисус, Будда, Аллах, Кришна, Рамха и т.п.) различных религий – исходная точка, из которой разворачивается свой миропорядок.

Мы попадаем в систему познания, заключающуюся в следующем: *что бы мы не исследовали, что бы мы не создавали, неизбежен этап отождествления субъекта (исследователя, создателя) с объектом познания, творения и продуцируем знание в форме трансформации истины через субъективную реальность.* Любое проявление Бытия – это «творение собственного индивидуального свободного сознания» [1]. Примеры – бесчисленны, примеры – вся история и достижения человеческой культуры. Создавая компьютер, мы воссоздаем функциональную структуру мозга, придумав телевизор, мы воспроизводим модель функционирования зрения. Обустроивая квартиру, возводя города, создавая государства, науки, искусство – мы воссоздаем себя, повторяя одну и ту же модель: планетарную. Так, если человека посадить в темный ящик и, скажем, вырезать в стенке этого ящика букву «Г», все, что он увидит – куда бы его не возили в этом ящике – все будет этой буквой.

Все это наводит на очевидный вывод: что бы мы не исследовали, мы исследуем человеческую Реальность, нет для нас реальности вне человека. Эта субъективность и есть наша единственная универсальная опора. Наша единственная возможность объективного знания [4].

Что бы не исследовал, ни создавал человек, он воспроизводит свое «я», которое в свою очередь есть ни что иное, как способ восприятия. **Трансцендентная психология** ставит объектом своего изучения «Я» человека, как единственную возможность объективного познания Бытия. В этом контексте роль Учителя (психолога, коуча) сводится к определенному системно-структурированному типу взаимодействия с Учеником (клиентом), который способствует разворачиванию процесса осознанности в индивидуальном свободном сознании Человека не только причин проблемных фактов, но и системы коррекционной деятельности. Наша задача показать возможность Человека взаимодействовать с Учителем трансцендентно, используя возможности развития трансцендентно-социально-психологической компетентности, компилирующей мультикомпетенции:

- Системообразующую компетенцию Жизни – способность осознавать предназначение и миссионерскую задачу, исходя из осознания вечного и конечного в Жизни; способность проектировать и реализовывать разноуровневые цели и задачи в процессе обеспечения результативности выполнения Миссии.

- Мета-когнитивную компетенцию – способность к метасистемному мышлению и проектированию Жизненной реальности в соответствии с поставленными целями.
- Мета-коммуникативную компетенцию – способность к поликультурному диалогу и способности формировать поликультурное пространство в процессе реализации жизненных проектов.
- Мета-корректирующую компетенцию – способность обеспечить эффективность реализации жизненного проекта.

Данный подход – не новость. В рамках Западной культуры представления близкие Трансцендентной психологии отчасти присутствуют в положениях Русского Космизма, в трудах Константина Циолковского, Владимира Вернадского, Александра Чижевского.

Наличие определенной системы Я-идентичностей позволяет личности жить в гармонии (дисгармонии) с Миром. Если Человек интегрирует (отождествляется, интериоризирует) в свое сознание субличности высшей иерархии (с точки зрения классификации социальных систем), например, Универсум, Иисус из Назарета, Будда, Конфуций, Л. Н. Толстой, А. Эйнштейн, Авиценна, Ж. Д'Арк, Гипатия Александрийская и т. д., то его способ познания Мира резонирует с теми понятиями и системами миропознания, которые были свойственны сознанию этих Учителей Человечества, но при любом, даже самом близком, отождествлении, миропонимание и осознанность – продукт самого субъекта исследования. Соответственно, любое действие (бездействие) – это поведенческий акт Человека, направленный на создание той реальности, которую он реализует ежемгновенно.

Интегративный коучинг — социально-психологическое явление, которое интегрирует (объединяет) личные цели человека, его явные и скрытые возможности с задачами развития социальных систем, мира в целом [2].

В мире нет ничего нового, либо то новое, что нам кажется чьим-то открытием – это всего лишь опережение индивидуального свободного сознания первооткрывателя в создании продуктов его творения с точки зрения признания той или иной социальной системой.

«Трансцендентальный психологический коучинг» - это модель целенаправленного осознанного взаимодействия человека с Учителем (психологом, коучем), посредством интеграции диалога, или полилога, напоминающего рефлексивный процесс третьего порядка.

В отличие от рефлексии третьего порядка, где «способ видения», не только включён в сам метод описания, но и он трансформируется в зависимости от объекта, на который направлена рефлексия (например, рефлексия фантазии сама должна быть фантазией, рефлексия воспоминания — воспоминанием) [3], где происходит осознание того, что осознает субъект в процессе трансцендентного психологического коучинга, определяя свои действия по непосредственному решению заявленных психологических задач, используя различные психотехнологии в той научной парадигме, в которой происходит трансперсональный диалог с Учителем (Психологом): например, в парадигме интегративной психологии – это методы направленной визуализации, «ДМД: дыхание-музыка-движение» и т.п. [1]. Данный вид психокоррекционной работы предполагает

наличие у субъекта достаточно высокого уровня развития социально-психологической компетентности: понимание основами психологических знаний, владения

Алгоритм решения психокоррекционных задач посредством трансцендентного психологического коучинга.

1. Определяем для себя Коуча (Учителя, Психолога). Сонастраиваемся с пространством Его индивидуального свободного сознания (ИСС): закрываем глаза, делаем 21 связанное глубокое дыхание и представляем своего Коуча.

2. Устанавливаем телесные паттерны (якоря) на вопрос: «Это мне сейчас подойдет?». Например, ответ: «Да» - это импульс в правой кисти руки, а ответ: «Нет» - сжатие скул (более подробно читайте о данной технике в концепции нейролингвистического программирования [5]).

3. Устанавливаем трансцендентный контакт с Коучем, например, визуализируем взгляд, или чувствуем прикосновение руки.

4. Направляем психологический запрос, формулируя его в виде предложения: «У меня есть проблема (задача), которую мне необходимо решить (назовите, что именно хотите получить в ходе психокоррекционной работы)».

5. Определяем исход решения поставленной проблемы (задачи) посредством ответа на вопрос: «Как я почувствую, что моя проблема (задача) решена?». Дождитесь телесного отклика в форме позитивных предложений. Например, «я перестану плакать», «у меня исчезнет ощущение кома в горле», «у меня пройдет напряжение» и т. п.

6. Дожидаемся рекомендаций Коуча: в формате предложенной психотехники или диалога.

7. Задаем себе вопрос: «Это мне сейчас подойдет?». Если получаем ответ: «Да», то следуем по алгоритму далее, если ответ: «Нет», то возвращаемся к пункту 4, чтобы убедиться в корректности запроса.

8. Выполняем рекомендации Коуча.

9. Сравниваем свое состояние с поставленным образцом (см. пункт 5).

10. Мысленно благодарим Коуча и выходим из сессии посредством глубокого вдоха-выдоха.

Метод трансцендентного психологического коучинга был апробирован в течение апреля-июля 2017 г. В исследовании приняли участие 30 клиентов, уровень психологической компетенции которых был определен как «высокий» и «продвинутый». 100% испытуемых показали высокую степень удовлетворенности решением психологической проблемы. Однако следует заметить, что внедрение данного метода в психологическую практику требует не только высокого уровня социально-психологической компетентности субъектов взаимодействия, но и нравственно-этической организации личности психолога, рекомендуемого данный метод своим продвинутым клиентам.

Литература

1. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В.В. Козлов [Текст]. - М.: Издательство института психотерапии, 2007.

2. Литке, С.Г. Интегративный happy-coaching. Образование: традиции и инновации материалы XI международной научно-практической конференции. 2016. С. 191-193.
3. Россохин, А. В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. — М.: «Когито-Центр», 2010. — С. 31.
4. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. — Москва: Языки славянской культуры, 2013. — 448 стр.
Техника якорения. <https://www.live-and-learn.ru/catalog/article/yakorenie-nlp-poshagovyy-algoritm/>

Лукина Н.Л. (Санкт-Петербург, Россия)
**ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Аннотация. Проведено исследование ценностно-смысловой сферы личности и мотивов профессионального выбора молодых людей, обучающихся в средних и высших учебных заведениях. Показано, что жизненная осмысленность и выраженность интересов на начальном этапе обучения выше у студентов высшего учебного заведения. Выявлено: 1) сходство основных ценностей-целей и различие ценностей-средств у респондентов нашей выборки; 2) различия в основных целях выбора учебного заведения; 3) различия во взаимосвязях основных мотивов профессионального выбора. Делается вывод о различиях во взглядах на прошлое, настоящее и будущее у респондентов нашей выборки.

Ключевые слова: мотивация профессионального выбора, ценностно-смысловая сфера личности, временная перспектива, среднее учебное заведение, высшее учебное заведение.

Annotation. A study of the value-semantic sphere of the individual and the motives of the professional choice of young people studying in secondary and higher educational institutions was carried out. It is shown that the vital meaning and expressiveness of interests at the initial stage of education is higher among students of a higher educational institution. It was revealed: 1) the similarity of the basic values-goals and the difference in value-means among respondents in our sample; 2) differences in the main objectives of the choice of educational institution; 3) differences in the interrelationships of the main motives of professional choice. A conclusion is made about the differences in views on the past, present and future of respondents in our sample.

Key words: motivation of professional choice, value and semantic sphere of personality, time perspective, secondary school, higher educational institution.

В последнее годы в России социально-экономическая и демографическая ситуации, рынок труда, изменения в системе образования и особенностей её финансирования, а также ряд других причин привели к тому, что вновь оказалось важным понять, как происходит выбор профессии и профессионального образовательного учреждения. Многие молодые люди хотели бы сегодня обучаться в высших учебных заведениях, но не все из них, по разным причинам, могут позволить себе получить высшее образование. Известно, что далеко не во всех городах России есть высшие учебные заведения, но в любом населенном пункте есть учреждения среднего профессионального образования. В тоже время позиция современного общества и социально-экономическая ситуация в стране требуют увеличения количества специалистов рабочих профессий, однако для молодых людей, осуществляющих свой профессиональный выбор, эти профессии пока малопривлекательны.

Целью исследования является определение взаимосвязи мотивов, побуждающих молодых людей к выбору профессиональной деятельности с их ценностно-смысловой

сферой личности. *Предмет исследования* – мотивы выбора профессии. *Объект исследования* – учащиеся средних и высших учебных заведений России. *Гипотеза исследования*: мотивация профессионального выбора учащихся средних и высших учебных заведений имеет отличительные особенности во временной перспективе.

В соответствии с целью и гипотезой исследования в процессе научного поиска предполагалось решить следующие *задачи*: провести теоретический анализ изучаемой проблемы и обобщить подходы к её рассмотрению; изучить мотивационные факторы, связанные с процессом профессионального выбора; определить роль ценностно-смысловой сферы личности в выборе профессии.

Применяемые методы исследования: Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева, методика «Карта интересов» А.Е. Голомштока, опросник «Мотивы выбора профессии», методы математической статистики: t – критерий Стьюдена, ранговый коэффициент линейной корреляции Спирмена.

Исследовательская работа проводилась на базе средних и высшего учебных заведений.

Научное обоснование понятия «временная перспектива» дал К. Левин. С его точки зрения – это существующий в настоящий период времени обобщенный взгляд человека на своё психологическое прошлое и будущее [3]. По мнению Е.Б. Быковой, особенности временной перспективы определяются возрастными закономерностями, образом жизни и средой обитания [1]. Любая личность существует во времени, внутри него. Согласно Ж.А. Леснянской, характер личных достижений и успехов человека зависит от восприятия себя во времени и того, как складываются и изменяются его взгляды на события прошлого, настоящего, будущего, как он реагирует на собственную жизнь [5].

Как неотъемлемая составляющая при формировании профессионального выбора отмечена система ценностей молодого человека, способная стать самостоятельной мотивирующей системой. Другим основополагающим фактором являются интересы, по кругу которых можно судить о профессиональной направленности человека. На мотивацию профессионального выбора способна повлиять осмысленность человеком своей жизни. По мнению А.Н. Леонтьева, в феномене осмысленности жизни проявляется основной мотивационный вектор личности, способствующий её формированию [4].

В связи с проживанием респондентов нашей выборки в разных по структуре, особенностям и численности городах, изучался вопрос о возможном воздействии образа жизни на процесс профессионального выбора. Отмечено, что на мнение молодых людей оказывают влияние общие для всех респондентов факторы такие, как проживание в одной стране, единое информационное поле, возрастные особенности, профессиональная ориентация и др. Однако в зависимости от условий проживания, внешние субъективные и объективные факторы могут по-разному влиять на образ жизни молодого человека, становясь источником формирования его основных ценностных ориентиров посредством традиций семьи и окружающего сообщества через представления о своём будущем, тем самым направляя подростка к целенаправленному и мотивированному профессиональному выбору [2,8].

В процессе эмпирического исследования мы изучали особенности ценностно-смысловой сферы личности и мотивы профессионального выбора респондентов,

ориентируясь на тип избранного учебного заведения (среднее или высшее).

Исследуя и сопоставляя интересы, жизненные ориентиры и ценности респондентов мы определили:

1) наличие недостаточной сформированности познавательных и профессиональных интересов на начальном этапе обучения у молодых людей, обучающихся в средних учебных заведениях и высокой (в три раза) выраженности интереса к предметным областям, связанным с будущей профессиональной деятельностью у студентов высшего учебного заведения;

2) более высокие показатели по тесту СЖО у респондентов, обучающихся в университете, что позволяет охарактеризовать их как людей с большей жизненной осмысленностью на начальном этапе обучения в отличие от студентов колледжей и техникумов [6] (таблица 1);

Таблица 1

Значения показателей смысложизненных ориентаций респондентов высших и средних учебных заведений

Шкала	Средние учебные заведения		Высшее учебное заведение	
	Mean	δ^2	Mean	δ^2
Цели в жизни	29,13	6,78	29,58	7,79
Процесс жизни	28,84	6,45	30,62	6,64
Результативность жизни	24,71	5,04	25,90	5,56
Локус контроля – Я	19,95	4,35	19,97	4,71
Локус контроля – жизнь	29,43	6,09	31,30	6,26
Общий показатель осмысленности жизни	97,04	16,94	101,91	19,05

3) при сопоставлении терминальных ценностей респондентов средних и высшего учебных заведений определено, что все участники исследования ориентированы на биологические ценности, ценности принятия, самореализации и успешности в будущей профессиональной деятельности. В тоже время мы выделили одну отличительную особенность студентов высшего учебного заведения – стремление к успеху через познание себя и окружающей действительности. При сопоставлении инструментальных ценностей респондентов, отмечено, что уже на начальном этапе вхождения в профессию студенты высшего учебного заведения, определяют для себя главными такие ценности как «честность», «ответственность», «рационализм», «широта взглядов на окружающую действительность», которые, на наш взгляд, указывают на будущих руководителей, готовых нести ответственность за принятые решения, способных к рассуждению, обладающих здравым смыслом и свободных от узких ограничений. В тоже время основные жизненные ценности учащихся сузов («воспитанность», «жизнерадостность», «аккуратность», «образованность») олицетворяют собой личность, для которой важно умение ориентироваться в существующей действительности, производить положительное впечатление на

окружающих людей, позитивно смотреть на мир, добросовестно и тщательно выполнять поставленные задачи [7]. По нашему мнению, респонденты средних учебных заведений в большей степени ориентированы на процесс адаптации в настоящий период времени, чем на реализацию своего потенциала в будущем.

При сопоставлении мотивов профессионального выбора респондентов средних и высшего учебных заведений отмечено, что независимо от уровня образования, для молодых людей на первый план выходит экономический аспект существования – все респонденты нашей выборки надеются получить хорошо оплачиваемую работу и иметь возможность достойно обеспечивать себя и свою семью материально. При этом для студентов высшего учебного заведения основной целью является получение образования высокого уровня, способствующего в дальнейшем реализовать накопленный потенциал, а для учащихся средних учебных заведений наличие документа об образовании определяет стартовую позицию для планирования стратегических задач своего будущего.

В процессе изучения мотивации выбора профессии и учебного заведения учащимися средних и высшего учебных заведений с использованием метода корреляционного анализа были установлены различия во взаимосвязях основных мотивов профессионального выбора. Центральными мотивами, образующими основную мотивационную пляду студентов средних учебных заведений, являются мотивы «хорошо зарабатывать», «легко поступить», «совет родителей»; студентов высших учебных заведений – «совет родственников / знакомых», «получение хорошего образования», «мечта о профессии с детства». Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 2.

Таблица 2

Корреляционная связь мотивов профессионального выбора обучающихся сузов и вуза

Мотивы профессионального выбора	среднее учебное заведение			высшее учебное заведение		
	хорошо о зарабатывать	легко поступить	совет родителей	совет родственников / знакомых	хорошее образование	мечта с детства
престижность профессии	,307**			,335**		
польза для общества	,150*				,307*	,390**
увлечение техникой	,115*		-,118*		,321*	
получить диплом	,208**	,299**	-,183**	,311*		,307*
устроить личную жизнь	,238**				,383**	,327*
после проф. консультации	,200*	,276**				
совет родителей	-,116*	-,159*				,307*

совет родственников / знакомых	-,120*	-,175*	,350**		,367**	
вместе с другом				,352*		
обучение бесплатное / недорогое		,406**	,136*			,410**
место учебы рядом с домом		,276**				
по совету друзей		,225**		,386**		
случайно		,334**				
настояние отца	,132*		,281**	,301*	,394**	
настояние матери			,425**	,321*		
давно выбрал профессию		- ,213**		-,300*	,326*	,312*
мечта с детства		-,115*			,456**	
хорошо зарабатывать	1,000		-,113*	,326*	,515**	
легко поступить		1,000	- ,159**			
отсрочка от армии			- ,131**			
хорошее образование	,331**			,367**	1,000	,456**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Отмечено влияние семьи и близкого окружения на восприятие жизни респондентов средних учебных заведений, так как большинство молодых людей остаются проживать со своими родителями и на этапе обучения в колледже (техникуме). Однако, в связи с разницей в возрасте, жизненной позиции и др., пожелания старшего поколения воспринимаются отрицательно молодыми людьми. В свою очередь выбор высшего учебного заведения осуществлялся респондентами чаще с подачи родственников, знакомых, друзей семьи, проживающих в городе (или обладающих информацией об учебном заведении), который выбрали для продолжения обучения молодые люди (72,1 % прибыли к месту обучения из разных городов России). Поэтому мы можем предположить, что именно мотив «совет родственников / знакомых», в совокупности с настоянием отца и матери, подтолкнули наших респондентов к принятию решения о выборе университета. При этом, в некоторых случаях, молодым людям приходится отказываться от профессии, которую они хотели получить ранее.

Выбор учебного заведения учащимися средних учебных заведений в первую очередь определялся перспективой хорошо зарабатывать и подкреплялся представлением о престиже избранной профессии в профессиональном сообществе, возможностью стать дипломированным специалистом, получить хорошее образование и устроить личную жизнь (по мнению учащихся средних учебных заведений «Чем выше заработок, тем проще найти «вторую половинку!»»). Важной составляющей при выборе учебного

заведения студентами высшего учебного заведения явилось желание получить хорошее образование. По мнению респондентов, только образованный человек сможет в будущем найти высокооплачиваемую работу и стать успешным в личной жизни.

Заметим, что многие учащиеся средних учебных заведений выбрали колледж (техникум) вследствие необременительности поступления. Ставя «во главу угла» мотив «легко поступить», молодой человек основывает свой профессиональный выбор на мотивах, имеющих косвенное отношение к избранной профессиональной деятельности либо вовсе не имеющих к ней отношения («место учебы рядом с домом», «случайно сложившиеся обстоятельства», «совет друга», «бесплатное/недорогое обучение»). При таких условиях невозможен заранее сформированный и заблаговременно обдуманый выбор будущей профессиональной деятельности. В свою очередь определено, что студенты высшего учебного заведения часто мечтали (размышляли) о будущей профессии с детства. Предварительный, осознанный подход к профессиональному выбору и мечта о профессии с детства подталкивают молодых людей к более точному профессиональному самоопределению в жизни, даже, если мечта о профессии и вновь избранная профессиональная область не совпадают. Уже с детства респонденты, поступившие в высшее учебное заведение, мечтали о получении бюджетного места в востребованном учебном заведении, стать хорошо образованными и полезными для общества.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод об определенных различиях во взглядах на прошлое, настоящее и будущее обучающихся средних и высших учебных заведений. Студенты университета более адаптированы к настоящему (высокие жизненная осмысленность и выраженность к отдельным областям знаний на начальном этапе обучения), задумывались об избранной профессиональной деятельности в прошлом (мечта с детства) и нацелены на будущее (стремление к успеху через познание себя и окружающей действительности, направленность на образ жизни, связанный с принятием решений и руководством). Учащиеся средних учебных заведений, на начальном этапе обучения, недостаточно «комфортно» ощущают себя в настоящем (низкая сформированность познавательных интересов, недостаточно высокая осмысленность жизни на начальном этапе обучения) и мало задумывались о будущей профессии в прошлом. Однако, как и студенты университета, они строят планы на будущее, но мечты учащихся средних и высших учебных заведений часто отличаются.

Литература:

1. Быкова Е.Б. «Я-концепция» и временная перспектива подростков и юношей с нарушениями зрения: Монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 151 с.
2. Джумагулова А.Ф. Формирование мотивационно-потребностной сферы инженера в процессе подготовки к профессиональной деятельности / А.Ф. Джумагулова, Е.А. Соловьева // Педагогическое пространство ВУЗа: технологии, смыслы, ценности /Мат-лы Всерос.н.-пр. конф.СПб.: СПбГАСУ, 2012. – С.84-90.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Академический проект, 2017. – 313 с.

4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / Психология мотивации и эмоций // под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В.Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.
5. Леснянская Ж.А. Временная перспектива личности и её развитие / Ж.А. Леснянская. – Чита: ЗабГУ, 2014. – 124 с.
6. Лукина Н.Л. Смыслжизненные ориентации студентов средних учебных заведений Санкт-Петербурга и Балахны / Н.Л. Лукина // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XLVI международной научно-практической конференции. – 2016. – № 1 (46). Часть II. – С. 91-97.
7. Лукина Н.Л. Ценностные ориентации студентов средних учебных заведений больших и малых городов России / Е.А. Соловьёва, Н.Л. Лукина // Теория и практика управления в строительстве: темат. сб. науч. тр. – 2016. Выпуск 6. – С. 126-130.
8. Соловьёва Е.А. Установки по отношению к городской среде студентов с различным опытом проживания Докл. 65-й науч. конф. проф., препод., науч. работ., инженер. и аспирантов. Ч.3. СПб.: СПбГАСУ, 2008. –С.157-160.

Лушпай С.А. (Ярославль, Россия)

СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗА Я И СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Исследование, выполненное в рамках социальной психологии, направлено на выявление особенностей представлений молодежи о членах новых религиозных организаций христианской формации (сект) и влияние самоидентичности на их формирование. Анализ литературных данных показал, что секта может стать привлекательной для молодых людей в качестве общественного института для социализации, решения личных проблем. В исследовании анализируется состав и особенности компонентов, входящих в социальное представление о членах религиозной секты, особенности самовосприятия молодежи, дается их сравнение, дается предположение о механизмах формирования социальных представлений.

Ключевые слова: самоидентичность молодежи, малые религиозные группы (секты), малые протестные группы, социальные представления, Я-образ.

Summary: The study, carried out within the framework of social psychology, is aimed at identifying the characteristics of youth's representations about the members of the new religious organizations of the Christian formation (sects) and the influence of self-identity on their formation. Analysis of literature data showed that the sect can become attractive for young people as a social institution for socialization, solving personal problems. The study analyzes the composition and characteristics of the components that make up the social concept of the members of the religious sect, the features of the self-identity of the youth, compares them, makes assumptions about the mechanisms for the formation of social representations.

Keywords: youth's self-identity, small religious groups (sects), small protest groups, social representations, self-identity.

В современном обществе идут постоянные изменения во всех сферах жизни, что затрудняет процесс адаптации к условиям окружающего мира. Эти процессы затрагивают и молодежную среду. Молодежь, с одной стороны, уже начинает жить самостоятельно, а с другой – зачастую не имеет сформированной материально-экономической и социальной базы для этого. Как отмечают Андронов В.П. и Андропова Т.Д., [1] в результате нарушения адаптации можно наблюдать, что современный человек теряет смыслообразующие ценности, духовный опыт прошлых поколений, во все большей мере ориентируясь на материальный успех, а не на нравственное воспитание и духовное совершенствование. При этом потребность в «духовном содержании» жизни претерпевает определенные изменения. Она рассматривается наряду с материальными и личностными ресурсами как один из инструментов к получению материальных благ, успешности жизни. Поэтому особенностью последних десятилетий является тенденция ухода субъектов, ранее принадлежавших к традиционным конфессиям христианства, в так называемые религиозные организации новой формации, которые до последнего периода объединялись под общим определением - секты.

Кроме потенциального предоставления материальных благ, религиозные организации декларируют предоставление помощи в решении личностных проблем. Согласно Грановской

Р.М. [2] у молодых людей одновременно с формированием стресса часто наблюдается нарушение самооценки, которое может быть компенсировано в новом социальном окружении – секте.

Для того чтобы предположить, насколько привлекательным для молодых людей является вступление в секту, необходимо выявить, как молодежь воспринимает адептов религиозных организаций, каковы особенности сложившегося в ее сознании социального образа.

По нашему мнению, социальный образ представителей новых религиозных организаций, сложившийся в сознании молодежи, согласно теории социальных представлений Московичи С. [3], определяет особенности поведения и построения взаимодействия молодого человека с сектантами при непосредственной встрече, а также при рассмотрении религиозной группы как института социальной адаптации. При этом, в настоящий момент, данный социальный образ практически не изучен.

Как таковых, препятствий со стороны религиозных сект для вступления в малую группу нет, они охотно принимают в свои ряды молодых людей, которые становятся ценными адептами, поскольку имеют неустоявшееся мировоззрение, стремятся противопоставить себя обществу. При этом они стараются принадлежать к какой-либо группе для более успешной самоидентификации. Молодежь стремится реализовать себя в референтной среде, получить в ней высокий статус, поэтому активно принимает участие во внутригрупповой жизни.

Дефицит информации о деятельности религиозных организаций данного типа в молодежной среде способствует тому, что религиозная секта не рассматривается как угроза для социализации. Кроме того, можно наблюдать незаинтересованность в получении таких сведений. Это приводит к формированию образа адептов религиозных сект внутри молодежной среды, без существенного привнесения сведений извне.

Для выявления особенностей сформировавшегося в сознании молодежи социального образа представителей новых религиозных организаций, а также соотношения его с образом Я молодых людей нами было проведено следующее исследование. Оно осуществлялось в три этапа в течение 2006 – 2015 гг. На протяжении данного времени выполнялся методологический и теоретический анализ проблемы, определялись процедуры исследования, осуществлялись сбор, обработка и интерпретация полученных данных. Общий объем выборки за весь период проведения исследования составил 500 человек в возрасте от 18 до 23 лет, и контрольная группа 246 человек в возрасте от 18 до 35 лет.

На первом этапе исследования, проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых религиозных организаций, было опрошено 200 человек в возрасте от 18 до 23 лет, (126 женщин и 74 мужчины).

На втором этапе исследования (2011 год), проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых религиозных организаций было опрошено 200 человек в возрасте от 18 до 23 лет (102 женщины и 88 мужчин).

На третьем этапе исследования, (2015 год), проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых религиозных организаций было опрошено 100 человек в возрасте от 18 до 23 лет (51 женщина и 49 мужчин).

В качестве инструмента исследования был выбран тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Румянцевой Т.В. [4]

Результаты, полученные в ходе исследования, стоит представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1. Динамика изменения образа Я молодежи и представлений о членах религиозных организаций в 2006-2015 годах.

Компоненты	Образ Я молодежи			Образ сектанта в сознании молодежи		
	2006	2011	2015	2006	2011	2015
Соц. Я	17,85 %	7,65%	12,35 %	29,15%	26,32 %	24,13%
Комм. Я	8,20%	13,50 %	14,50 %	9,13%	6,84%	10,22%
Мат. Я	2,20%	6,15%	12,15 %	0,96%	0,36%	6,51%
Физич. Я	2,35%	2,80%	2,41%	2,07%	0,37%	0,20%
Деят. Я	16,10 %	10,55 %	8,55%	14,02%	19,42 %	16,42%
Персп. Я	2,90%	11,60 %	6,29%	0%	1,30%	1,30%
Рефл. Я	50,40 %	47,75 %	43,75 %	44,68%	45,25 %	41,22%

Примечание - здесь и далее:

«Соц. Я» - социальный компонент образа,

«Комм. Я» - коммуникативный компонент образа

«Мат. Я» - материальный компонент образа;

«Физич. Я» - восприятие физической составляющей образа;

«Деят. Я» - деятельностная составляющая образа;

«Персп. Я» - перспективная составляющая образа;

«Рефл. Я» - рефлексивная составляющая образа.

Согласно полученным данным (см. таблицу №1) образ представителей новых религиозных организаций в сознании молодежи оказался устойчив во времени. Хотя мы можем наблюдать незначительные трансформации, динамические изменения компонентов представления (социально-перцептивных по природе), однако они не являются статистически значимыми.

Для подтверждения отсутствия достоверных различий нами была проведена математическая обработка полученных данных с использованием критерия хи-квадрат Пирсона.

При этом образ не является социальным стереотипом, поскольку обладает определенной, хотя и незначительной изменчивостью, вызванной влиянием личного опыта и поступающей из внешних источников информации (по Московичи [3] – периферии). С другой стороны, он не может быть назван полноценной социальной репрезентацией, поскольку отличается эмоциональной насыщенностью, включает в себя только оценочный и когнитивный компоненты, но не побуждает к действию (отсутствует деятельностный компонент). Следует отнести данный феномен к социальному представлению, которое Маденова Е.Б. [5] определяет как: «Социальное представление - это способ осмысления, интерпретации человеком феноменов социальной жизни», - что шире понятия «социальный образ».

Для того чтобы провести более детальный анализ соотношения образов, необходимо представить полученные данные в виде таблицы, в которой указаны доли компонентов в характеристиках образов.

Таблица 2. Сравнение по основным показателям Я-образа и социального образа представителей религиозных сект в сознании молодежи

Выраженность описания	Я-Образ	Социальный образ сектанта
1 место	Рефлексивное Я: -персональная идентичность – 88,71%; -глобальное, экзистенциальное «Я» – 11,29%.	Рефлексивный компонент: -персональная идентичность – 64,17% -глобальное, экзистенциальное «Я» – 35,83%.
2 место	Коммуникативное Я: -особенности и оценка взаимодействия с людьми – 66,71% -дружба – 33,29%;	Социальный компонент: -мировоззренческая идентичность – 58,13%; -групповая принадлежность – 39,83. -прямое обозначение пола – 2,04%
3 место	Социальное Я: -учебно-профессиональная ролевая позиция – 24,58%; -семейная принадлежность – 21,91%; -прямое обозначение пола – 19,57%; -этническо-региональная идентичность – 14,87%; -групповая принадлежность – 11,49%; -мировоззренческая идентичность – 7,58%.	Деятельностный компонент: -занятия, деятельность, интересы – 71,25%; -оценка способности к деятельности – 28,75%.
Наименее выражено	Физическое Я: -субъективное описание физических данных – 79,96%; -фактическое описание физических данных – 20,04%.	Физическая характеристика: -субъективное описание физических данных – 100%.

Как видно из таблицы 2, качественные различия между образами достаточно высоки:

Хотя и в Я-образе, и в социальном образе сектанта на первом месте находится рефлексивная составляющая, она отличается по выраженности компонентов. Образ сектантов более глобален, в то время как Я образ более конкретен. Глобальность образа и ориентированность на описание экзистенциальных характеристик говорят о малом опыте взаимодействия с членами новых религиозных организаций, а наличие персональных описаний можно объяснить влиянием первичных источников информации (под ними мы понимаем СМИ, Интернет, религиозную агитацию).

На втором месте по выраженности находятся коммуникативное Я (Я-образ) и социальное описание (образ сектанта) – вероятнее всего, из-за того, что возрастные особенности молодежи предполагают активную коммуникацию (в т.ч. и опосредованную ввиду широкого распространения гаджетов с доступом в сеть Интернет). Как видно из Я-образа, для молодых

людей на первое место выходит оценка себя как субъекта коммуникации, а также упор на положительные социальные связи со сверстниками (дружба). В социальном образе представителей новой религиозной организации в социальном компоненте упор сделан на мировоззренческую идентичность и групповую принадлежность, что указывает на восприятие сектанта в первую очередь как члена религиозной группы.

На третьем месте в Я-образе стоит социальное самописание, базовым в котором является описание себя с позиции роли студента и члена семьи, а также определение ролевой принадлежности. В образе представителей новых религиозных сект третье по выраженности место отведено деятельностному описанию. При этом преобладает конкретное описание деятельности, а не их оценка с точки зрения способностей, опыта и т.д.

При этом образ представителя новой религиозной организации в сознании молодежи отличается стабильностью. По нашим первоначальным предположениям, образ должен был меняться в соответствии с изменениями Я-образа, однако данный факт подтвержден не был.

Образ сектанта в сознании молодежи различается с Я-образом, хотя первоначально нами было сделано предположение, что ввиду недостаточности информации он будет построен по принципу сравнения представителей «чужой» группы с собой и приписыванию им качеств, свойственных себе, но эмоционально инвертированных. Наглядно такое описание носило бы характер «я хороший – он плохой». К тому же, социальные образы частично отражают особенности групп, в которых получили распространение. Однако при таком способе построения социального образа имело бы место сходство не по эмоциональной оценке, а по количественному соотношению включенных в него компонентов. Поскольку такого не наблюдается, то можно говорить о том, что построение социального образа представителей религиозных сект не имеет тесной связи с самовосприятием и формированием образа Я.

Мы можем предполагать, что структура социального образа представителей новых религиозных организаций в сознании молодежи обусловлена особенностями формирования образа:

Ядро образа формируется на основании представлений молодежи о сектах как о закрытой социальной группе, которая ведет вербовку новых сторонников, при этом, деятельность группы социально не одобряется. Из структуры включенных в образ компонентов видно, что ядро образа весьма схематично, в него включен только социальный и коммуникативный компоненты.

Периферия, сформированная на основании собственного опыта под влиянием внешних источников информации, подвергается сильному воздействию эмоционального (аффективного компонента). Таким образом, если нет личного опыта взаимодействия с членами малых религиозных групп, задействуется приписывание сектантам групповых признаков. Например, глобальное, экзистенциальное описание.

Таким образом, предположительно механизм формирования образа включает в себя 2 стадии:

- 1) Формирование ядра (общие понятия о секте как социальном феномене) за счет внутригрупповых источников информации;
- 2) Формирование на основе ядра и аффективного компонента периферии, по принципу приписывания групповых особенностей. Механизм идентификации и описания представителя другой группы по принципу «мы-они» в ходе исследования не выявлен. Что может говорить о том, что религиозные секты не воспринимаются как антагонисты, социальные институты, представляющие опасность.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточной эффективности профилактической работы, проводимой для снижения риска вступления молодых людей в ряды новых религиозных объединений. При этом стоит сказать, что основным фактором, который, по нашему мнению, затрудняет ведение профилактической работы, является стереотипизированность ядра образа. Сформированное представление о сектантах, по нашему мнению, затрудняет усвоение логической, рациональной информации, что существенно снижает эффект профилактических бесед.

На основе полученных данных можно проводить дальнейшие исследования в русле изучения представления молодежи о членах новых религиозных организаций, касающиеся изучения особенностей механизмов формирования данного социального стереотипа.

Список литературы

1. Андронов В.П., Андропова Т.Д. Теоретические проблемы нравственной и этической психологии Духовно-нравственное развитие личности в свете православного религиозного опыта // Психология человека в современном мире. Том 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 412 с.
2. Грановская, Р.М. Психология веры / Р.М. Грановская. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 576 с. : илл. – (Мэтры мировой психологии)
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи. // Психологический журнал. – 1995. т. 16, № 1; т. 16, № 2.
4. Румянцева Т. В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т.В. Румянцева. - Ярославль, 2005 - 219 с.
5. Маценова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 2001. - 24 с.

Микелевич Е. Б. (Пинск, Беларусь)

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОНСТРУКТИВНОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ЗАВИСТЬЮ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Статья посвящена анализу конструктивности совладания с завистью в служебных отношениях во взаимосвязи с личностными характеристиками сотрудников. Приводятся результаты корреляционного, регрессионного и сравнительного анализа эмпирических данных. Отмечается, что прогностическими показателями конструктивности совладания с завистью в служебных отношениях является женственность, невротизм, отрицательная асоциальность, расторможенность.

Ключевые слова: зависть в служебных отношениях, совладание с завистью в служебных отношениях, личностные детерминанты.

The article is devoted to the analysis of constructiveness of coping with envy in working relations in correlation with personal characteristics of employees. Results of correlation, regression and comparative analysis of empirical data are presented. It is noted, that the predictive indicators of the constructiveness of coping with envy in the service relations is femininity, neuroticism, negative asociality, disinhibition.

Key words: envy in working relations, coping with envy in official relations, personal determinants.

Зависть в служебных отношениях представляет собой один из важнейших феноменов организационной жизни, который необходимо принимать во внимание при создании условий успешной адаптации индивида к различным видам деятельности в меняющихся условиях и повышения его личностной эффективности. На современном этапе, несмотря на большую значимость данного феномена для функционирования современных организаций и трудовых коллективов, зависть в служебных отношениях остается недостаточно разработанной проблемой, отсутствует общепринятая методология, устоявшийся понятийно-категориальный аппарат, недостаточно разработан диагностический инструментарий, что затрудняет проведение научных исследований в данном направлении. Как динамический процесс, сопровождающий развитие организации и влекущий за собой позитивные последствия, зависть в служебных отношениях также не рассматривалась, так как имплицитные представления о зависти преимущественно связаны с ее деструктивностью. Подходы ученых к конструктивности/деструктивности зависти отличаются отсутствием единства. К. Муздыбаев отмечает, что зависть враждебна любому превосходству, касается ли это материальной обеспеченности, высоких наград, хорошо выполненной работы и т.д. Исследователи зависти выявили, что из-за враждебности завистников работники снижают мотивацию, скрывают собственные достижения, вынужденно оставляют свою службу. Низкий уровень экономической производительности связывают со страхом зависти, сковывающим инновационную и эффективную работу [3].

Наряду с признанием деструктивности, существует мнение о том, что «белая» зависть

безвредна, и даже полезна, обладает мощным мотивационным потенциалом. М.И. Розенова утверждает, что часто именно зависть становится мотивацией для научных открытий, самообразования, профессиональных достижений [4]. Анализируя известную с давних времен пару «злая и незлая зависть», К. Муздыбаев отмечает, что особенностью незлой зависти является стремление иметь то, что имеет другой. Особенность злой зависти – стремление к тому, чтобы другой не имел того, что имеет. В фокусе злой зависти, таким образом, находится устранение, разрушение ее предмета. Автор отмечает, что хотя в злой и незлой зависти желания индивида имеют разную направленность, в них содержится и общий элемент – желание преодолеть неравенство, но разными путями [3, с. 6]. Т.В. Бескова, анализируя зависть как отношение к достижению (успеху) Другого, отмечает, что по модальности оно может быть положительное, нейтральное, амбивалентное и отрицательное [2, с. 16-17].

С целью исследования связи конструктивности совладания с завистью в служебных отношениях с личностными характеристиками сотрудников применялись: 1. Методика «Совладание с завистью в служебных отношениях» (Coping with Occupational and Professional Envy – COPE), разработанная А. L. Boone [1] и адаптированная И.А. Фурмановым и Е.Б. Микелевич [5]. Данная методика позволяет измерить значимость зависти в служебных отношениях, характерные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях (конструктивную причастность, конструктивную непричастность, деструктивную причастность, деструктивную непричастность). При этом шкала «Конструктивной причастности» выявляет тип совладания с завистью в служебных отношениях, выраженный в стремлении сотрудников активно самоутвердиться в ситуации зависти; шкала «Конструктивная непричастность» выявляет тип совладания, связанный с тенденцией мысленно или физически удалить себя из ситуации зависти, прибегая к положительно оцениваемым способам поведения. 2. Психодиагностический тест Л.Т. Ямпольского, предназначенный для изучения структуры личности [6]: Н – невротизм, П – психотизм, Д – депрессия, С – совестливость, Р – расторможенность, ОА – общая активность, РБ – робость, О – общительность, В – впечатлительность, Ж – женственность, ПН – психическая неуравновешенность, АС – асоциальность, ИН – интроверсия, СЕН – сензитивность. В исследовании приняли участие 271 человек, из них 113 мужчин, 158 женщин в возрасте от 18 до 70 лет.

Конструктивность совладания с завистью в служебных отношениях (К) детерминирована женственностью, невротизмом, отрицательной асоциальностью, расторможенностью сотрудников. Уравнение регрессии: $K=28,217+0,322ЖЕН+0,131Н-0,419АС+0,256Р$. Корреляционный анализ позволил установить, что личностные факторы с *конструктивной причастностью (КП)* не связаны. Вероятно, сотрудники могут прибегать к конструктивной причастности вне зависимости от личностных качеств. Возможно, выбор данного типа совладания с завистью связан с ситуационными факторами. По результатам регрессионного анализа, конструктивная причастность определена женственностью сотрудников: $КП=29,017+0,330ЖЕН$.

Сотрудники с характеристиками невротизма ($r=0,16$; $p\leq 0,01$), депрессии ($r=0,12$; $p\leq 0,05$), женственности ($r=0,14$; $p\leq 0,05$), психической неуравновешенности ($r=0,12$; $p\leq 0,05$), асоциальности ($r=-0,13$; $p\leq 0,05$) прибегают к *конструктивной непричастности*

(КНП). Конструктивная непричастность определена невротизмом, отрицательной асоциальностью, женственностью сотрудников, уравнение регрессии: $КНП=29,062+0,171Н-0,332АС+0,345ЖЕН$.

Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегиями совладания с завистью в служебных отношениях дал возможность выявить достоверные различия по показателям робости ($p=0,01$), общительности ($p=0,03$), интроверсии ($p=0,00$) (рисунок 1).

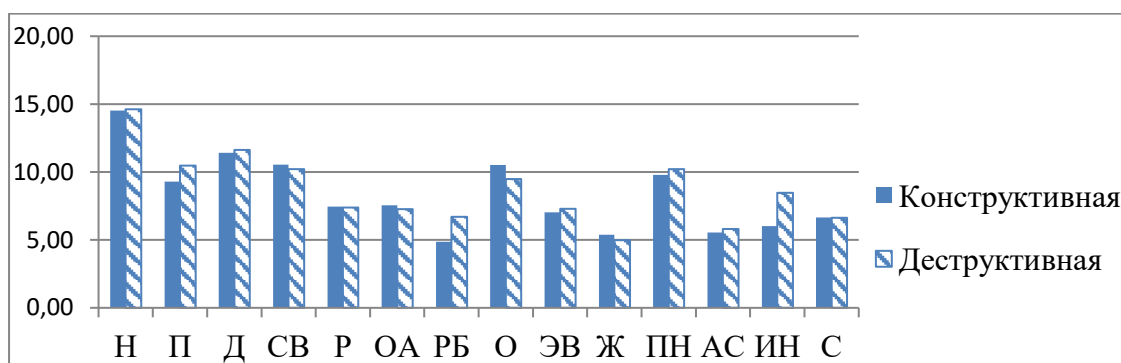


Рисунок 1. – Личностные характеристики сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях

У сотрудников с конструктивной стратегией совладания выше значения по показателям общительности, у сотрудников с деструктивной стратегией совладания выше значения по показателям робости и интроверсии. Сотрудники с *деструктивной* стратегией совладания с завистью в служебных отношениях более робкие и интровертные, чаще застенчивы, избегают рискованных ситуаций.

Сотрудники с *низким и высоким уровнем конструктивной стратегии* имеют достоверные различия по показателям невротизма ($p=0,01$), общительности ($p=0,01$), женственности ($p=0,00$), интроверсии ($p=0,01$) (рисунок 2).

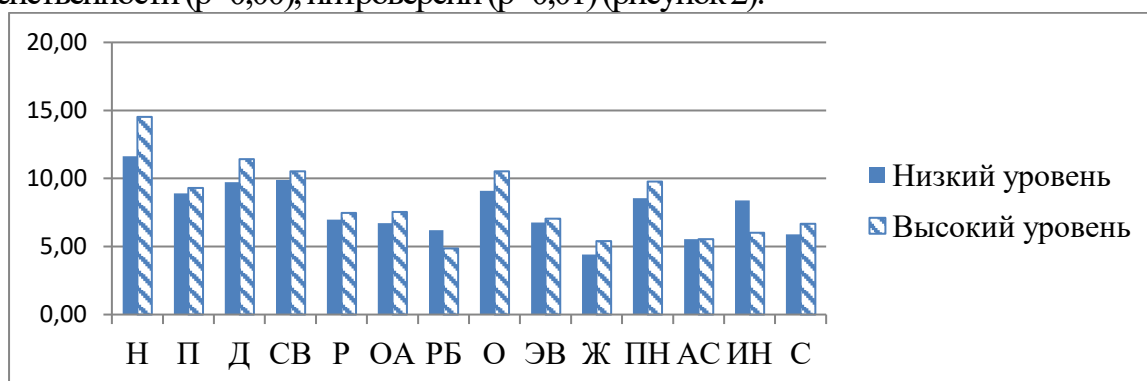


Рисунок 2. – Личностные характеристики сотрудников с низким и высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

У сотрудников с *высоким уровнем конструктивной стратегии* достоверно более высокие значения по показателям невротизма, общительности и женственности.

Следовательно, для сотрудников с высоким уровнем конструктивной стратегии характерно беспокойство и боязливость, высокая тревожность, склонность к сомнениям, крайняя нерешительность. Они чувствительны, впечатлительны, легкоранимы, отличаются неуверенностью в своих силах, стремлением к последовательности действий, стереотипному образу жизни, педантичности. Отличаются ответственностью, аккуратностью и обязательностью. Для них характерны естественность и непринужденность общения, готовность к сотрудничеству, общительность и отзывчивость, легко сходятся с людьми, охотно принимают участие в групповых мероприятиях, любят работать и отдыхать в компании. Они чувствительны, склонны к волнениям, уступчивы, скромны в поведении. Испытывают тягу к фантазированию и эстетическим занятиям, чаще озабочены личными проблемами, склонны к самоанализу и самокритике. Пассивны, зависимы, избегают соперничества, легко уступают, подчиняются, охотно принимают помощь и поддержку. Для сотрудников с *низким уровнем конструктивной стратегии совладания* с завистью в служебных отношениях характерен высокий уровень интроверсии.

Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях с учетом фактора пола позволил установить, что женщины с низким и высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях имеют статистически достоверные различия по показателям невротизма ($p=0,02$). У женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии невротизм выше в сравнении с низкоконтруктивными женщинами (рисунок 3).

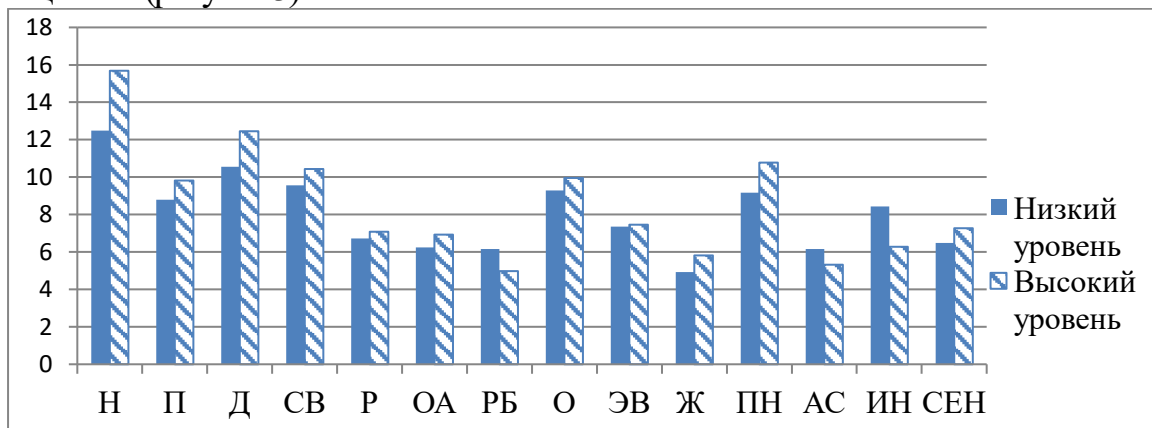


Рисунок 3. – Личностные характеристики женщин с низким и высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

Мужчины с низким и высоким уровнем конструктивной стратегии имеют статистически достоверные различия по общей активности ($p=0,02$), общительности ($p=0,00$), интроверсии ($p=0,04$): мужчины с высоким уровнем конструктивной стратегии имеют более высокие показатели общей активности и общительности, с низким уровнем – более высокие показатели интроверсии (рисунок 4).

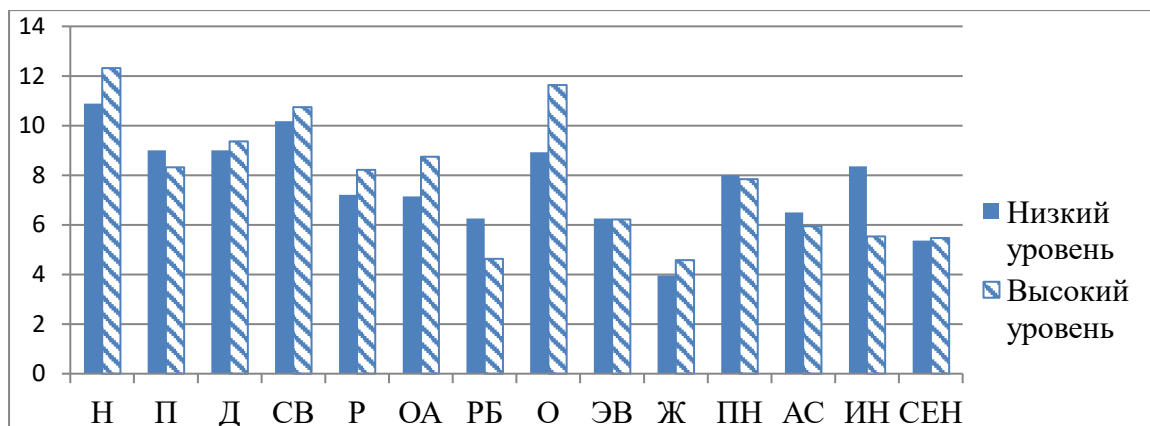


Рисунок 4. – Личностные характеристики мужчин с низким и высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

Сравнение личностных характеристик мужчин и женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях позволило выявить достоверные различия по невротизму ($p=0,02$), депрессии ($p=0,03$), общей активности ($p=0,01$), общительности ($p=0,05$), эстетической впечатлительности ($p=0,02$), женственности ($p=0,02$), психической неуравновешенности ($p=0,01$), сензитивности ($p=0,01$) (рисунок 5). Мужчины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях отличаются более высокими значениями общей активности и общительности. Женщины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях имеют более высокие показатели невротизма, депрессии, эстетической впечатлительности, женственности, психической неуравновешенности, сензитивности.

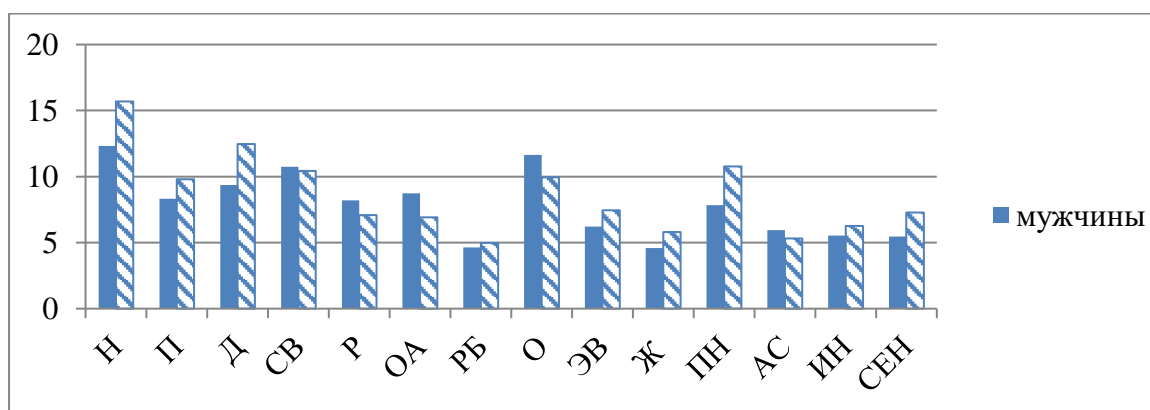


Рисунок 5. – Личностные характеристики мужчин и женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

Таким образом, корреляционных связей конструктивной причастности с личностными факторами не установлено, конструктивная непричастность коррелирует с невротизмом, депрессией, женственностью, психической неуравновешенностью, асоциальностью. Прогностическими показателями конструктивности совладания с завистью в служебных

отношениях является женственность, невротизм, отрицательная асоциальность, расторможенность.

Вне зависимости от пола, у сотрудников с конструктивной стратегией совладания, в сравнении с деструктивными сотрудниками, выше значения по показателям общительности. У женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии невротизм выше в сравнении с низкоконструктивными женщинами. Мужчины с высоким уровнем конструктивной стратегии имеют более высокие показатели общей активности и общительности, с низким уровнем конструктивной стратегии – более высокие показатели интроверсии. Мужчины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях отличаются более высокими значениями общей активности и общительности. Женщины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях имеют более высокие показатели невротизма, депрессии, эстетической впечатлительности, женственности, психической неуравновешенности, сензитивности.

Список литературы:

1. Boone A. L. *The Green-Eyed Monster at Work: An Investigation of How Envy Relates to Behavior In the Workplace* / Angela Luzio Boone. – A dissertation submitted for requirements for the degree of Doctor of Philosophy. – Virginia, George Mason University, 2005. 111 p.
2. Бескова Т.В. Структурная организация отношения зависти с позиции системного подхода / Т.В. Бескова // *Социальная психология и общество*. 2013. №1. С. 15–26.
3. Муздыбаев К. Психология зависти / К. Муздыбаев // *Психологический журнал*. 1997. Т. 18, № 6. С. 3–12.
4. Розенова М. И. «Десять шагов от зависти»: модель формирования эмоциональной безопасности личности в образовательной среде // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014. №8. С. 35–38.
5. Фурманов И.А. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» / И.А. Фурманов, Е. Б. Микелевич // *Философия и социальные науки*. 2016. №2. С. 82–87.
6. Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности / И.А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик // *Учебно-метод. пособие*. Минск : Народная асвета, 1994. 64 с.

О.В. Митина, В.Ф. Петренко (Москва, Россия)
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКРИМИНАНТНОГО АНАЛИЗА
ПРИ РЕКОНСТРУКЦИИ ИМИДЖЕЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ПСИХОСЕМАНТИКЕ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена использованию математического метода дискриминантного анализа для исследования семантических пересечений тех или иных политических (и не только) имиджей и является одним из этапов в реконструкции менталитета того или иного сообщества людей. Т.е. математический аппарат позволяет на основе обработки данных респондентов выявить насколько тот или иной имидж некоего объекта (например, политического лидера) несёт в себе сходные черты другого политика. Ценность такого анализа проявляется в комплексе методов и исследований ментальности социального сообщества, и настоящая работа является звеном большого цикла исследований политического менталитета, разрабатываемого нами, методами психосемантики.

Ключевые слова. Политическая психология, имидж, психосемантика, менталитет, дискриминантный анализ.

Введение. Можно присоединиться к представленной в Википедии трактовке «Имиджа», как мнения рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе) в менталитете некоего сообщества людей. Прямой перевод слова «Имидж» (от англ. Image) означает «Образ». Но содержание использования этого термина в гуманитарные науки существенно отошло от смысла метафоры его породившей. В психологии восприятия под термином «образ» понимают созданный (как правило автоматически) зрительный (слуховой, тактильный и т.п.) образ на основе проксимального стимула (Дж. Гипсон). Т.е. на основе воздействия на рецепторный орган стимуляции идущей непосредственно от объекта. Об образе конкретного политика можно говорить при непосредственном восприятии его или восприятии его фотографии, или сюжета в кино, телевидении. Имидж же политика, партии, страны формируется на основе многочисленных информационных источников, от государственных каналов, до неформальных разговоров «на кухне». Существенный вклад даёт и переживаемое качество жизни (см. Петренко Митина 1995; 2012) самих граждан, так или иначе связанных с объектами имиджа. Т.е. формирование того или иного имиджа, в отличие от восприятия образа, протекает в ментальной плоскости и этот процесс гораздо менее изучен, в отличие от психологии восприятия. Содержание того или иного имиджа, как смыслового ментального конструкта, успешно реконструируется методами психосемантики. Исследования представлений людей о тех или иных политических объектах методами психосемантики проводились нами, начиная с 90-х годов прошлого века. К таким объектам относятся политические лидеры, страны, правительства, социальные институты и пр. (Петренко, Митина 1997, 2012, 2016). Во всех случаях мы реконструируем и анализируем имиджи.

Имидж основан скорее на вере (является своеобразным «мифом»; см.: Лосев, 1991), чем

на анализе, размышлении, не обязательно подчиняется законам логики, он призван влиять больше не на сознание человека, а на его эмоциональную сферу и уровень бессознательного (аналог имиджевой рекламы) и обладает большой регулятивной силой. Понимание имиджа как социальной репрезентации (Moscovisi, 2000) позволяет разработать адекватную методологию исследования его формирования и динамики. Имидж, с одной стороны, является результатом длительного воздействия, значительных трансформаций и весьма устойчив, а с другой — постоянно подкрепляется и изменяется в ходе социальных взаимодействий, корректируется, адаптируется к требованиям конкретной ситуации (Цуладзе, 1999).

Имидж — многомерная характеристика. Имиджевые характеристики варьируются в разных культурах, странах, на разных этапах истории, в зависимости от конкретной политической ситуации. Однако многомерность имиджа не следует переоценивать. Будучи стереотипом, имидж обладает такой характеристикой, как упрощенность и, следовательно, не может содержать слишком много характеристик или параметров.

Для каждого типа объектов это принципиально различные наборы. Так при анализе имиджей политических лидеров — это характеристики, по которым люди воспринимают и оценивают лидеров (Блондель, 1992; Грушин, 1997; Сегела, 1999, Hermann 1986, 2005), когда речь идет об имидже стран — то это характеристики стран (Шестопап 2008; Гравер 2012, Vuhman 2016), для оценки правительств используются категории качества жизни.

Если для западных исследователей имидж и образ — тождественные понятия, то отечественные исследователи подчеркивают их разницу: образ, спонтанно возникающие представления, а имидж — целенаправленно конструируемые (Д.Леонтьев 2000).

Психосемантические методики эффективны в ситуации исследования глубинных, часто мало отрефлектированных представлений различных людей, в частности при реконструкции той системы категорий, которыми пользуется общественное сознание при восприятии тех или иных политических объектов, а также для определения места их в этой категориальной системе. Разработанные в рамках психосемантики методы многомерной оценки имиджей политических объектов позволяют устранить ограничения одномерной оценки и дать более дифференцированную картину восприятия того или иного объекта..

Метод анализа и обработка данных

Имиджи различных политических объектов оцениваются респондентами по первичным конструктам. Каждый респондент оценивает набор объектов изучаемого типа по набору соответствующих характеристик.

Формально любой сбор данных по схеме психосемантического анализа можно свести к шкалированию каждым из K испытуемых множества объектов A_1, \dots, A_J по J первичным переменным (шкалам). В результате данные накапливаются в трехмерный массив («куб данных»): *испытываемые* \times *шкалы* \times *объекты*. Каждому испытуемому соответствует двумерный срез, в котором каждый объект A_j реализуется как J -мерный вектор. Значения координат этого вектора и есть оценки объекта A_j по J шкалам, которые дал соответствующий респондент.

Получаемые индивидуальные матрицы оценок могут быть обработаны различными

способами, используемыми в психосемантике для количественного анализа данных. В зависимости от целей, задач и гипотез исследования разные методы анализа оказываются более эффективными и адекватными (Петренко 1997; Митина, 2006, 2015). Если стоит задача анализа представлений об объектах оценивания, то анализируются индивидуальные оценки образов, составляющие групповые образы («облака оценок»). Здесь могут быть поставлены следующие вопросы:

1. В какой степени групповой образ того или иного объекта является единым? Т.е. насколько индивидуальные оценки гомогенны или гетерогенны и можно говорить об их семантическом единстве? Насколько велика дисперсия каждого облака?

2. Как выделить в пространстве первичных шкал области, в каждую из которых попадают только или почти только оценки индивидуальных образов какого-то одного объекта? Между оценками каких объектов есть пересечение и какова мощность этого пересечения, как в абсолютных величинах, так и в относительных к мощности каждого «облака»?

Ответы на эти вопросы позволяют говорить не только о месте оценок каждого образа в семантическом пространстве, но и об устойчивости образа, степени близости той или иной пары образов между собой. Эффективным в этой ситуации является дискриминантный анализ (ДА) (Митина, Петренко 2016).

Этот метод принадлежит к области многопеременной статистики (Ким и др., 1989; Наследов 2004) позволяет решать задачи классификации.

ДА создает систему классифицирующих правил, с использованием которых можно проверить, насколько правильно отнесено наблюдение к тому или иному априорно заданному классу, в случае необходимости указать более подходящий класс для этого наблюдения, а также отнести к подходящим классам не расклассифицированные наблюдения (если такие имеются). Любое отнесение проводится на основе баллов, которые имеет наблюдение по первичным шкалам.

В ходе дискриминационного анализа рассматриваются наблюдения, имеющие значения по набору J независимых количественных переменных, называемых дискриминантными переменными и одной зависимой переменной, так называемой, классифицирующей переменной (номинативной), указывающей класс, к которому принадлежит соответствующее той или иной строке наблюдение, т.е. задающей априорную классификацию. Каждое наблюдение можно представить как точку в J -мерном метрическом пространстве.

Наблюдения, принадлежащие одному классу, образуют «облако», у которого есть геометрический центр, в ДА называемый центроидом. Вычислить координаты центроидов, а потом расстояния от них до всех наблюдений (независимо от того, к какому априорному классу это наблюдение принадлежит) - несложная задача аналитической геометрии. Далее каждое наблюдение приписывается к тому классу, расстояние до центроида которого минимально. Таким образом, задается апостериорная классификация. Если априорная и апостериорные классификации совпадают, т.е. все объекты, априорно принадлежащие какому-то классу, действительно расположены вблизи его центроида (расстояние до центроидов других классов больше), то можно говорить об изолированности данного класса, точности его описания дискриминантными

переменными. Однако в большинстве случаев есть наблюдения, после расчетов оказывающиеся отнесенными к другому классу. Процент таких наблюдений можно назвать *размытостью* класса, а величина $(100 - \text{размытость})$ определяет степень *изолированности*. При этом важным показателем является то, какими классами эта размытость реализуется, т.е. к каким соседним классам апостериорно оказались отнесенными наблюдения, первоначально приписанные к данному классу. Отношение размытости не является симметричным. (Митина, Петренко 2016).

Сопоставление априорной и апостериорной классификации позволяет оценить достаточность дискриминирующих признаков для описания того или иного класса с одной стороны, а с другой - степень схожести между классами. Чем меньше интегральная «размытость» по всем классам, тем более точным по отношению к описанию всей выборки является набор дискриминантных переменных.

Помимо задачи сопоставления априорной и апостериорной классификации существует задача определения «семантики» каждого класса, т.е. определение того, какие дискриминантные переменные оказываются значимыми для попадания в тот или иной класс и какими значениями по этим дискриминантным переменным должен обладать объект, чтобы попасть в соответствующий класс.

Для этого строятся новые оси в пространстве дискриминантных переменных

$$F_i(X_1, \dots, X_J) = a_{i0} + a_{i1}X_1 + \dots + a_{iJ}X_J. \quad (1)$$

Функции $\{F_i\}$ называются дискриминантными функциями (ДФ). Оси расположены так, что центроиды классов различаются по ним в максимальной степени.

Система координат, задаваемая дискриминантными осями, является ортогональной, и ее начало координат находится в общем центроиде (т.е. центре всего массива наблюдений). Действительно, первая ДФ проходит через два первых центроида имеющих две полярные позиции по этой функции (общий центроид оказывается внутри отрезка). Вторая ДФ перпендикулярна первой и проходит через третий центроид.

Чтобы дискриминировать (различить) I центроидов в общем случае достаточно $I - 1$ ДФ. Однако если число дискриминантных переменных меньше чем $I - 1$, то число таких линейно независимых функций не может быть больше числа переменных эти функции составляющие. Таким образом, число дискриминантных функций, которые математически могут быть вычислены, есть минимум от числа переменных и числа классов без единицы (в наших обозначениях $\min(I - 1, J)$).

Помимо алгебраических соображений, определяющих число ДФ, есть еще и статистические. Так существуют схемы, когда в качестве дискриминантных переменных берутся не все, а только существенные с точки зрения влияния на классификацию. Существуют разнообразные методы пошагового включения и исключения переменных на основе множества критериев. Кроме того дискриминантный анализ не только вычисляет ДФ, но и оценивает их статистическую значимость и, таким образом, позволяет отбросить несущественные. Однако все эти методы основываются сугубо на статистических соображениях, исключение переменных из общего набора может приводить к принципиально различным результатам классификации, поэтому исследователь, при анализе принимая решение о том, какие переменные исключить по результатам статистики должен в первую очередь руководствоваться теоретическими

соображениями.

Каждая дискриминантная функция характеризуется набором линейных коэффициентов (см. формулу (1)), называемых стандартизированными каноническими и отражающими относительный вклад каждой из переменных в каждую функцию, а также коэффициентов корреляции между дискриминантными функциями и дискриминантными переменными. Они лежат в диапазоне от -1 до 1. Чем выше по модулю тот или иной коэффициент, тем в большей степени первичная переменная связана с ДФ. В идеале при интерпретации функций лучше учитывать оба набора показателей. Чем меньше корреляция между первичными переменными, тем ближе между собой эти наборы.

В различных справочных материалах по дискриминантному анализу (Наследов, 2004) эти коэффициенты предлагают использовать по аналогии с факторными нагрузками. Однако необходимо учитывать, что в факторном анализе «облаком» являются переменные, высоко коррелирующие между собой, т.е. со-направленные. Каждый фактор строится как со-направленный этому «облаку». Поэтому показатели связей между фактором и первичными переменными, образующими соответствующее этому фактору облако, высокие.

В Дискриминантном Анализе функции (направления) строятся не для того чтобы объединить коррелирующие между собой первичные переменные (они вообще в ДА могут быть ортогональными), а чтобы разделить классы объектов. Поэтому канонические коэффициенты в ДА существенно ниже. Но, тем не менее, чтобы проинтерпретировать ту или иную дискриминантную функцию устанавливают иерархию канонических и корреляционных коэффициентов (пусть даже и не очень высоких) и определяют, какие именно дискриминантные переменные имеют в этой иерархии самые высокие по модулю коэффициенты.

Теперь укажем, как можно применять ДА при анализе оценок имиджей, полученных в психосемантических исследованиях.

Массив данных для ввода в программу создается таким образом, что каждый оцененный одним респондентом объект является отдельным наблюдением. Таким образом, табличная анкета, заполненная одним респондентом, представляется как набор из I строк (число объектов) и J столбцов (число первичных шкал). Если записать матрицы, содержащие ответы всех K испытуемых одну под другой, число столбцов не изменится, равно числу первичных шкал, а число строк (наблюдений) будет равно KI . Дополнительный столбец содержит номер оцениваемого объекта. Таким образом, классифицирующая переменная разбивает все множество строк на I классов: класс это оценки одного и того же объекта разными респондентами.

С помощью ДА можно определить, на сколько, первичные шкалы дают возможность точно расклассифицировать оценки имиджей различных объектов. Какие имиджи оказываются «размытыми» или «размывают» другие (какие?). Анализ дискриминантных функций позволяет выделить категории противопоставления имиджей одних объектов другим (Annotated SPSS Output 2016).

Разберем два примера анализа данных, полученных в комплексном

психосемантическом исследований, проведенном в 2015 в Южной Корее.⁴ Респондентами были студенты университетов Южной Кореи в возрасте от 18 до 33 лет. Средний возраст 22 года. Из них 59 мужчин, 46 женщин. 2 респондента не указали своего пола. Респонденты заполняли две психосемантические методики: «Образ страны» и «Образ политического лидера».

Результаты использования Дискриминантного Анализа (ДА) для обработки данных полученных с помощью методики «Образ политического лидера». (Петренко, Гладких, Митина 2016).

Респондентов просили оценить каждого из 11 политических лидеров по списку предложенных 62 качеств опросника. Оценки имеют семизначную градацию (3, 2, 1, 0, -1, -2, -3), где число 3 означает максимальную оценку лидера (данную респондентом) по предложенному признаку, а число -3 максимальную выраженность (с точки зрения респондента) противоположной по смыслу, антонимической характеристики. Список оцениваемых лидеров представлен в таблице 1. Список вопросов включает переменные, характеризующие личность, профессиональную компетентность, политические и ценностные взгляды. В данном случае мы включили в ДА все 62 пункта, не проводя пошаговое удаление исходя из статистической значимости для модели каждого пункта в отдельности.

Математически максимально возможное количество ДФ равно 10, р-значение первых 9 функций по критерию Уилкса <0.001, р-значение последней десятой функции равно 0.299. Т.е. существуют два политических лидера, имиджи которых в сознании респондентов достаточно близки и плохо дифференцированы, имиджи всех остальных лидеров значимо отличаются друг от друга на основании оценок по первичным шкалам, входящим в наш опросник.

В таблице 1 представлены координаты центроидов оценок имиджей политических лидеров по каждой из дискриминантных функций.

⁴ Авторы выражают благодарность Н. Гладких принимавшей участие в сборе данных.

Таблица 1. Позиции центроидов классов, соответствующих имиджам политических лидеров по ДФ

Образ политического лидера	Номера Дискриминантных функций									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Владимир Путин (Россия)	-,744	,490	,925	,997	1,525	-,034	-,722	,808	-,407	-,176
2 Барак Обама (США)	3,425	,885	1,323	-,928	,533	-1,352	,128	-,122	,240	,030
3 Пак Кын Хе (Южная Корея)	2,338	-2,573	-2,396	,864	,241	-,147	-,502	-,343	-,036	-,103
4 Ким Чен Ын (Северная Корея)	-3,693	-,295	-1,324	-,347	-,257	-1,409	,575	,317	,034	,020
5 Си Цзиньпин (Китай)	,063	,902	,019	,716	,406	,258	,863	-,826	-,526	,332
6 Пак Чон Хи (Южная Корея)	,663	-2,126	1,535	1,379	-,894	,433	,851	,695	,186	,098
7 Адольф Гитлер	-1,434	-1,563	1,708	-1,368	-1,097	,012	-,871	-,634	-,240	-,082
8 Синдзо Абэ (Япония)	,187	-,443	-,781	-2,699	,853	1,118	,392	,440	,065	,066
9 Иосиф Сталин	-1,655	,825	,025	,868	,480	,416	-,886	-,308	,599	,317
10 Далай Лама	1,447	2,582	-1,099	,002	-1,844	,219	-,481	,543	-,161	,040
11 Мао Цзэдун	-,618	1,395	,047	,520	-,017	,542	,665	-,569	,248	-,562

Правый полус первой функции занимает центроид оценок образа Обамы.

Вот пункты опросника (дискриминантные переменные), которые в наибольшей степени определяют правый полус первой функции:

	Название дискриминантной переменной	Корреляции	Канонические коэффициенты
4	В своей политической деятельности ставит акцент на права человека	0,470	0,102
55	Сторонник свободного рынка	0,440	0,122
39	Проводит миролюбивую политику	0,403	0,019

На левом полюсе первой функции лидер Северной Кореи. Ниже пункты опросника, определяющие этот полюс.

	Название дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
51	Сторонник коммунистической (социалистической) идеологии	-0,521	-0,390
20	Его политическая деятельность ведет к диктатуре	-0,488	-0,128
6	Властный, авторитарный	-0,444	-0,119

Можно говорить о том, что эта функция задает антонимию *Демократия ↔ Тоталитаризм*. К демократическим лидерам респонденты отнесли также Пак Кын Хе. Следует отметить, что Пак Кын Хе на момент опроса находилась у власти, но была малопопулярной особенно в студенческих кругах. Однако тот факт, что она ассоциировалась у своих сограждан с демократическим стилем правления, в определенной степени, компенсировало длительное время ее другие недостатки. Среди тоталитарных лидеров кроме Ким Чен Ына, хоть и в меньшей степени респонденты видят Сталина и Гитлера.

Правый полюс второй функции – это образ Далай Ламы, Пункты, которые в наибольшей степени связаны с правым полюсом имеют следующие канонические и корреляционные коэффициенты:

	Название дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
16	Его деятельность повышает нравственность общества	0,486	0,206
4	В своей политической деятельности делает акцент на права человека	0,444	0,174
62	Яркая личность	0,422	0,119
22	Его политическая деятельность на благо всего человечества	0,390	0,075
28	Любим в своей стране	0,383	0,185
12	Выражает интересы широких слоев трудящихся	0,364	0,150
47	Способен пожертвовать своими интересами ради интересов общества	0,335	0,047

На левом полюсе оказалась Пак Кын Хе.

Ведущая дискриминантная переменная на этом полюсе

	Название дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
23	Его политическая деятельность приводит к расслоению общества, делению на бедных и богатых	-0,373	-0,089

Можно сказать, что вторая функция задает оппозицию *Нравственно* ↔ *Безнравственно*. Образцом нравственности респонденты считали Далай Ламу. Лидер Южной Кореи оказалась на полюсе безнравственности. Через год после нашего исследования Пак Кын Хе была подвергнута процедуре импичмента, в результате которой она покинула президентский пост, а затем была арестована по обвинению во взяточничестве, злоупотреблении властью, а также передаче секретной информации людям, не являвшимся госслужащими.

Правый полюс третьей функции занимают образы Пака Чона Хи и Адольфа Гитлер. Пункты, задающие семантику этого полюса

	Название дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
46	Способен влиять на массы, "зажигает" аудиторию (харизматический лидер)	0,568	0,369
19	Его деятельность усиливает обороноспособность страны	0,438	0,122
44	Смел в принятии решений	0,424	0,088
33	Остроумен	0,412	0,322
42	Сильная личность	0,390	0,087

Левый полюс - Пак Кын Хе.

	Название дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
30	Не самостоятелен в принятии решений	-0,395	-0,203

Таким образом третья ДФ отделяет политических лидеров высокопрофессионально осуществляющих лидерские функции и слабых в профессиональном отношении. И если оба Южнокорейских лидера Пак Чон Хи и его дочь Пак Кын Хе находятся на полюсе безнравственности, то третья ДФ разводит их по разным полюсам.

Четвертая ДФ отделяет премьер министра Японии Синдзо Абэ как лидера, который хуже всех относится к Южной Корее (что связано скорее историческими аллюзиями). Отметим, что по всем предыдущим ДФ Путин оказывался в серединной нейтральной позиции. Именно пятая ДФ отделяет его исходя из дискриминантной переменной

«Хорошо относится к России». Десятая статистически незначимая ДФ отделяет друг от друга имиджи Мао Цзэдуна и сегодняшнего китайского лидера Си Цзиньпина. Именно их центроиды максимально разнесены друг от друга по этой ДФ. Возможные объяснения: респонденты не видят в них существенной разницы.

Таблица 2. Результаты сопоставления априорного и апостериорного отнесения оценок имиджей политических лидеров.

	Путин	Обама	Пак Кын Хе	Ким Чен Ын	Си Цзиньпин	Пак Чон Хи	Гитлер	Абэ	Сталин	Далай Лама	Мао Цзэдун
Путин	76,2	1,9	0,0	1,9	8,6	0,0	1,0	0,0	5,7	0,0	4,8
Обама	0,9	98,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0
Пак Кын Хе	1,0	1,9	92,4	0,0	3,8	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ким Чен Ын	1,9	0,0	0,0	87,6	1,0	0,0	2,9	0,0	3,8	0,0	2,9
Си Цзиньпин	1,9	3,8	0,0	0,0	71,4	0,0	0,0	1,0	4,8	0,0	17,1
Пак Чон Хи	0,0	0,0	1,9	0,0	1,9	88,5	4,8	0,0	1,0	0,0	1,9
Гитлер	1,9	0,0	0,0	1,9	1,9	3,8	84,6	2,9	2,9	0,0	0,0
Абэ	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	1,0	1,9	86,5	1,0	0,0	1,9
Сталин	7,6	0,0	0,0	1,9	9,5	0,0	1,9	0,0	72,4	1,9	4,8
Далай Лама	0,0	2,9	0,0	0,0	13,7	0,0	0,0	0,0	1,0	78,4	3,9
Мао Цзэдун	3,0	1,0	0,0	0,0	23,8	0,0	0,0	1,0	9,9	2,0	59,4

В таблице 2 содержатся оценки «правильности» классификации. В каждой клетке выделенной строки указан % случаев, которые изначально были отнесены к имиджу, озаглавливающего эту строку (т.е. оценки этого образа), но после апостериорных расчетов оказались близки к имиджу, стоящему в соответствующем столбце. На диагонали таблицы стоят доли случаев, у которых априорная и апостериорных классификации совпадают. Общий процент «правильной» классификации равен 81,5%. Имиджи, имеющие процент правильной классификации выше среднего можно считать изолированными, а ниже среднего более размытыми. Также исходя из данных таблицы 2 можно определить, насколько в восприятии респондентов в образе того или иного политического лидера присутствуют черты и характеристики других лидеров.

Наиболее «чистым» (изолированным), в глазах корейских студентов оказался имидж Барака Обамы. 98% оценок оказались ближе к центроиду облака оценок Обамы, и по 1% оценок ближе к центроидам облаков Путина и Абэ. Достаточно целостным является и

образ Пак Кын Хе (92% оценок близки к центроиду облака оценок именно этого образа). При этом 3.8% оценок образа Пак Кын Хе оказались ближе к центроиду облака оценок образа Си Цзиньпина. Можно сказать, что Пак Чон Хи в некоторых своих чертах напоминает респондентам Адольфа Гитлера (4.8%). В представлении корейских студентов Владимир Путин имеет более размытый образ (76%). Оценки образа Путина похожи на оценки имиджа Си Цзиньпина (8.6%), Сталина (5.7%), Мао Цзэдуна (4.8%). Мао Цзэдун имеет самый размытый образ (59.4%). Респонденты «путают» его с Си Цзиньпином (23,8%) и Сталиным (10%). У имеющего достаточно целостный имидж Ким Чен Ына (87.25% оказались в поле притяжения «своего» центроида) наиболее сильные пересечения со Сталиным (3.8%), с Гитлером и Мао Цзедуном по (2.9%). Имидж Далай Ламы (78.4% оказались в поле притяжения «своего» центроида) имеет пересечения с образом Си Цзиньпина (13.7%) и образом Мао Цзэдуна (3.9%). Возможно это связано с тем, что деятельность Далай Ламы выходит за рамки деятельности обычного светского политического лидера, руководящего страной, и для его более изолированного описания нужны иные шкалы в опроснике.

Общая тенденция: респонденты оценивают своих политиков или тех, чья политическая деятельность в большей степени связана с историей страны.

Результаты использования Дискриминантного Анализа для обработки данных полученных с помощью методики Образ страны. (Петренко, Митина, Гладких 2017).

Респонденты оценивали образы 13 стран Мира по психосемантическому опроснику, включающего 40 шкал-дескрипторов, характеризующих её экономику, культуру, образование, внутреннюю и внешнюю политику и т.п. в диапазоне от 3 (качество выражено в максимальной степени) до -3 (качество абсолютно не выражено).

Математически максимально возможное количество Дискриминантных функций (ДФ) равно 12, р-значение всех 12 функций по критерию Уилкса <0.001. Т.е. имиджи всех 13 стран из списка достаточно дифференцированы и значимо отличаются друг от друга на основании оценок по первичным шкалам, входящим в наш опросник.

В таблице 3 представлены координаты центроидов оценок имиджей стран по каждой из дискриминантных функций.

Правый полюс первой функции занимают центроиды оценок образов США и Германии. Пункты, которые дают наибольший вклад в первую функцию на положительном полюсе.

	Содержание дискриминантной переменной	Корреляция	Канонические коэффициенты
1	Страна производит товары высокого качества	0,694	0,351
15	В стране высокий уровень жизни	0,672	0,322
3	Страна известна производством высокотехнологичных товаров	0,616	0,246
2	Я стремлюсь покупать товары, произведенные в этой стране	0,559	0,111
13	Демократическое государство	0,528	0,172

20	Страна представляет собой открытое гражданское общество	0,482	0,113
30	В стране высокий уровень образования	0,453	0,024
27	Мне бы понравилось (нравится) жить в этой стране	0,447	0,052
33	Я хотел бы получить профессиональное образование в этой стране	0,442	0,086
16	У страны высокий международный авторитет	0,433	-0,006
37	Я хотел бы работать в этой стране длительное время	0,431	0,084

Среди дискриминантных переменных не выявлено негативно коррелирующих с данной ДФ, однако левый полюс представлен Северной Кореей. Таким образом, первая ДФ отражает дихотомию *Страна высокого уровня благосостояния и качества жизни ↔ Страна аутсайдер с низким качеством жизни*.

Правый полюс второй функции занимает центроид оценок образа Австралии, в оппозиции ей - Северная Корея. Пункты, которые дают наибольший вклад в первую функцию на положительном полюсе.

	Содержание дискриминантной переменной	Корреляции	Канонические коэффициенты
12	Проводит миролюбивую внешнюю политику	0,415	0,205
9	Я одобряю внешнюю политику правительства этой страны	0,343	0,179

На противоположном полюсе оказались пункты

	Содержание дискриминантной переменной	Корреляции	Канонические коэффициенты
7	Мощное в военном отношении государство	-0,542	-0,528
17	Проводит имперскую политику	-0,314	-0,165

Таким образом данная функция задает оппозицию *Миролюбие во внешней политике ↔ Внешнеполитическая агрессивность*.

Россия получила максимальный балл по 10 ДФ. Пункты, которые имеют с этой функцией максимальные коэффициенты корреляций

	Содержание дискриминантной переменной	Корреляции	Канонические коэффициенты
6	Страна живет за счет экспорта нефти	0,334	0,386
19	Светское государство (церковь отделена от государства)	0,328	0,270
24	Население этой страны отличается религиозностью	-0,328	-0,234

Оппозицию России по этой ДФ задает Германия. Скорее всего, определяющей дискриминантной переменной здесь выступает экспорт нефти.

Таблица 3. Позиции центроидов классов, соответствующих имиджам стран по ДФ

Образ страны	Номера дискриминантных функций											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Австралия	1,0 2	2,2 3	- 0,22	- 1,03	0,6 9	0,6 0	0,7 2	- 0,52	0,9 0	0,0 3	0,0 0	- 0,05
2 Вьетнам	- 1,86	1,9 0	- 0,60	- 0,03	- 0,35	- 0,46	0,3 0	0,3 1	- 0,37	0,1 4	- 0,44	0,5 2
3 Бразилия	- 0,56	2,1 0	0,7 8	- 0,48	0,0 3	0,1 0	- 1,66	0,4 0	- 0,01	- 0,13	0,0 9	- 0,19
4 Германия	2,5 3	- 0,16	- 0,21	- 0,06	- 0,64	- 0,57	- 0,26	- 1,18	- 0,43	- 0,59	- 0,11	0,0 6
5 Израиль	- 0,90	- 1,15	- 1,20	1,3 5	1,4 2	0,7 4	- 0,42	- 0,30	- 0,03	0,1 2	- 0,43	- 0,24
6 Индия	- 1,22	0,3 4	- 0,74	1,8 5	0,3 5	- 0,34	0,2 6	0,2 7	0,2 5	- 0,50	0,5 3	0,1 5
7 Тайвань	- 0,29	0,8 0	- 1,04	- 0,35	- 0,31	- 0,60	0,5 5	- 0,03	- 0,67	0,4 9	0,2 6	- 0,51
8 США	2,6 0	- 0,01	1,3 9	0,2 2	0,5 9	0,9 0	0,6 8	0,8 2	- 0,61	- 0,23	- 0,05	- 0,01
9 Китай	- 1,15	- 0,54	2,1 8	0,9 9	- 0,78	- 0,86	0,3 8	- 0,09	0,4 9	0,0 9	- 0,25	- 0,26
10 Япония	1,7 5	- 1,94	- 0,83	- 1,22	0,7 3	- 1,19	- 0,20	0,7 8	0,4 2	- 0,01	- 0,07	0,0 5
11 Россия	- 0,01	- 1,04	1,2 0	- 0,08	0,8 9	0,0 3	- 0,32	- 0,63	- 0,18	0,6 6	0,3 4	0,4 0
12 Северная Корея	- 3,56	- 1,83	0,1 0	- 1,68	- 0,52	0,7 6	0,2 5	- 0,09	- 0,11	- 0,40	0,0 8	- 0,02
13 Южная Корея	1,7 6	- 0,79	- 0,92	0,5 9	- 2,28	0,9 6	- 0,29	0,2 8	0,3 6	0,3 6	0,0 5	0,1 1

Таблица 4. Результаты сопоставления априорного и апостериорного отнесения оценок имиджей стран.

	Австрали	Вьетнам	Бразилия	Германи	Израиль	Индия	Тайвань	США	Китай	Япония	Россия	Северная Корея	Южная Корея
1 Австралия	83, 02	2,8 3	2,8 3	3,7 7	0	0	2,8 3	2,8 3	0	0	0,9 4	0	0,9 4
2 Вьетнам	3,7 7	76, 42	4,7 2	0	0	4,7 2	5,6 6	0	2,8 3	0	0,9 4	0,9 4	0
3 Бразилия	3,7 7	5,6 6	82, 08	0	0	0	2,8 3	1,8 9	0	0	3,7 7	0	0
4 Германия	0	0	0	91, 51	0	0	2,8 3	0,9 4	0,9 4	0,9 4	1,8 9	0	0,9 4
5 Израиль	0	0	0	0,9 5	80, 95	9,5 2	2,8 6	0	0	0	2,8 6	2,8 6	0
6 Индия	0,9 5	4,7 6	1,9	0	5,7 1	7,3 33	7,6 2	0,9 5	0,9 5	0	2,8 6	0,9 5	0
7 Тайвань	2,8 6	18, 1	2,8 6	4,7 6	0,9 5	0,9 5	62, 86	0,9 5	0	2,8 6	1,9	0	0,9 5
8 США	0,9 4	0	0	4,7 2	0	0	0	88, 68	0,9 4	2,8 3	1,8 9	0	0
9 Китай	0	1,8 9	0	1,8 9	0,9 4	1,8 9	3,7 7	0	82, 08	0	5,6 6	0,9 4	0,9 4
10 Япония	0	0	0	8,4 9	2,8 3	0,9 4	0,9 4	3,7 7	0	81, 13	1,8 9	0	0
11 Россия	0	0,9 6	0,9 6	2,8 8	4,8 1	0	2,8 8	5,7 7	2,8 8	2,8 8	7,3, 08	0,9 6	1,9 2
12 Северная Корея	0	0,9 4	0	0	0	0	2,8 3	0	2,8 3	0	2,8 3	90, 57	0
13 Южная Корея	0	0	0	5,1 5	0	0	2,0 6	4,1 2	0	1,0 3	0	0	87, 63

Таблица 4 показывает, насколько в восприятии респондентов в образе той или иной страны присутствуют характеристики других стран в процентном отношении. 81% оценок стран попали в группы своих центроидов. Наиболее устойчив (не размываем) в сознании респондентов образ Германии с одной стороны, и Северной Кореи с другой. Самые диффузные представления о Тайване. Израиль «путают», с Индией. Область оценок Бразилии, в определенной (но не самой сильной) степени размывается оценками образов Вьетнама и России. 6% оценок образа России оказались в зоне оценок США и почти 5% в зоне оценок Израиля.

Еще раз подчеркнем, что в данном случае при анализе данных, полученных по обоим методикам мы не исключали ни одной первичной переменной, все они были использованы в качестве дискриминантных, хотя треть из них в обоих методиках при использовании пошаговой выбраковки была принята статистически не значимой. Включение полного списка переменных в анализ обеспечивает максимальный процент совпадения априорной и апостериорной классификаций. С другой стороны, исключение статистически незначимых переменных может привести к принципиально иным результатам выделения дискриминантных функций и классификации. На это следует обращать особое внимание при проведении анализа.

Таким образом, Дискриминантный Анализ является информативным методом для исследования психосемантических данных, когда речь идет об анализе оценок имиджей политических объектов, различении этих имиджей между собой, объяснении сходства и различий оценок в терминах первичных шкал. Для вычислений различных показателей используется весь «трехмерный» массив данных без предварительного сжатия. Что делает полученные результаты более достоверными. Показатель «размытости» позволяет интегрально выявить сходство в многопеременных оценках и учет этого показателя дает дополнительный ракурс на проблему имплицитного сходства/различия оцениваемых образов. Анализ дискриминантных переменных задающих дискриминантные функции разделяющие классы позволяет объяснить эти различия с точки зрения респондентов.

Для относительно небольшой нашей выборки корейских студентов результаты дискриминантного анализа дают только приблизительную картину общественного мнения. Но мы предлагаем данную процедуру анализа для иллюстрации нашего подхода к проблематике имиджей политических лидеров и стран.

Список литературы.

- Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу. М.: Б.и., 1992.
- Гравер А.А. Образ, имидж и бренд страны: понятия и направления исследования. //Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. № 3 (19). 2012. с. 29–45.
- Грушин Б. А. Мнения о мире и мир мнений. М.: Политиздат, 1997.
- Ким Дж., Мюллер Ч., Клекка У. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ. Изд-во: Финансы и статистика. 1989.
- Леонтьев д. А. От образа к имиджу. Психосемантический брендинг // Реклама и жизнь. 2000. N. 1 (13). с. 19-22.
- Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Мысль, 1991.
- Митина О. О некоторых метода анализа психосемантических данных. //Современная психодиагностика России. Сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностики в 2-х т. Челябинск. ЮУрГУ, том 1, 2015, с. 247-255.

Митина О.В. Математические методы психосемантики. //Когнитивные исследования. Отв. ред. В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006, с. 69-93.

Митина О.В., Петренко В.Ф. Использование дискриминантного анализа при работе с психосемантическими данными. //Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. /Отв. ред. В.А. Барабанщиков, серия Интеграция академической и университетской науки, М.: "Институт психологии РАН", 2016. с. 624-32

Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. 2004.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М. МГУ. 1997

Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета). М.: МГУ, 1997.

Петренко В.Ф., Гладких Н.Ю., Митина О.В. Психосемантика мягкой силы в геополитике. //СОЦИС. 2017. В печати.

Петренко В.Ф., Гладких Н.Ю., Митина О.В. Психосемантические исследования восприятия политических деятелей гражданами Южной Кореи// Историческая психология и социология истории. № 2 2016, с.85-105

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ качества жизни россиян//Психологический журнал 1995, Том 16, № 6 с.17-31

Петренко В.Ф., Митина О.В. Представление россиян о качестве жизни при разных правительствах Вестник Российской академии наук, том 82, № 2, с. 124–130. 2012

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический подход к реконструкции политического менталитета: методы и примеры исследований. // Вестник Российской академии наук, том 87, № 1, 2017. с. 50-65.

Сегела Ж. Национальные особенности охоты за голосами. Так делают президентов. М.: Вагриус, 1999.

Цуладзе А. Формирование имиджа политика в России. М.: Университет, 1999.

Шестопад Е.Б. (ред) Образы государств, наций и лидеров. М.: Аспект Пресс, 2008.

Annotated SPSS Output Discriminant Analysis. UCLA: Statistical Consulting Group. http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/output/SPSS_discrim.htm. (Дата обращения 4/09/2016).

Buhman A. Measuring Country Image. Theory, Method, and Effects. Springer Fachmedien Wiesbaden. 2016

Hermann M. G. Ingredients of Leadership. //M. G. Hermann (Ed.). Political Psychology. San Francisco, 1986.

Hermann, M. G. Assessing leadership style: A trait analysis. //J. Post (Ed.), The psychological assessment of political leaders (pp. 178–212). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 2005.

Moscovisi S. Social Representations: Explorations in Social Psychology (edited by Gerard Duveen), Polity Press, 2000

ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ЯВЛЕНИЯ ЧАЙЛДФРИ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы информированности студенческой молодежи о добровольной бездетности, отношение студентов к добровольно бездетным. Рассмотрены основные социальные и субъективные причины отказа от рождения детей в зависимости от приверженности идеологии чайлдфри, пола, религиозности.

Abstract. In article questions of knowledge of student's youth of voluntary childlessness, the relation of students to voluntarily childless are considered. The main social and subjective reasons for refusal of the birth of children depending on commitment of child-free ideology, a gender, religiousness.

Ключевые слова: молодежь, студенческая молодежь, чайлдфри, отношение к движению чайлдфри, субъективные причины отказа от рождения детей, социальные причины отказа от рождения детей

Keywords: youth, student's youth, child-free, relation to the child-free, subjective reasons for refusal of the birth of children, social reasons for refusal of the birth of children.

В России феномен чайлдфри появился сравнительно недавно. В СМИ был опубликован ряд отрицательных статей, касающихся добровольно бездетных. После этого большая часть россиян сделали вывод, что чайлдфри – это люди, которые пренебрегают семейными ценностями, страдают от психических заболеваний. Так же добровольно бездетные люди характеризуются низким моральным обликом. В итоге, общественное мнение делится на два противоположных лагеря. Первые, считают добровольно бездетных «бедными» людьми, которые по глупости лишают себя счастья быть родителем. Вторые, ненавидят чайлдфри, утверждая, что они извращенцы и опасны для людей. Студенческая молодежь является активной и динамичной структурой. От молодого поколения зависит будущая жизнь современного общества. Именно их настроение о добровольно бездетных будет существовать и распространяться.

Для того чтобы разобраться, как видят приверженцев течения чайлдфри представители молодежи, в марте 2017 года, было разработано и проведено исследование по теме «Отношение студентов к добровольной бездетности». Объектом изучения выступали студенты Южно-Уральского государственного университета города Челябинска. В рамках исследования было опрошено 202 человека – 101 мужчина и 101 женщина в возрасте от 19 до 24 лет, из них 50 человек являются добровольно бездетными. Для отбора респондентов были разработаны квоты по главным социально-демографическим характеристикам. Были охвачены студенты технических и гуманитарных направлений.

В рамках исследования была разработана анкета, состоящая из 58 вопросов, которые были направлены на определение уровня информированности о феномене чайлдфри, выявления отношения студенчества к данному течению.

О добровольной бездетности, по результатам исследования, осведомлены 62,4% от числа ответивших, 37,6% студентов не слышали о данном феномене. Столько высокий процент осведомленности говорит о заинтересованности молодежи множественными моделями демографического поведения.

Для сравнения мы изучили информированность студентов о феномене, противоположном добровольной бездетности «ПроЛайф». Его центральным фактом является признание детей

высшей ценностью, для рождения которых не может быть никаких ограничений. Оно оказалось менее популярным. Лишь 33,7% опрошенных знают о «ПроЛайф», а 66,3% ни разу не слышали.

По сравнению с зарубежными странами феномен чайлдфри является для России относительно новым. В связи с бурным развитием коммуникативной среды добровольно бездетные получили возможность консолидироваться в сообщества. Их идеи распространяются, и под влияние попадает молодежь. На вопрос «Знакомы ли Вы с приверженцами идеологии чайлдфри?» 42,6 % ответили утвердительно, а 57,4% отрицательно. Эти данные говорят о незначительном распространении добровольной бездетности среди студентов Южно-Уральского государственного университета.

Через отношение к добровольной бездетности можно оценить характер демографической ситуации, следовательно, важно изучить, насколько сценарий чайлдфри привлекателен или непривлекателен для молодежи (см. Табл. 1).

Таблица 1 – Отношение к движению чайлдфри

Отношение к движению «Чайлдфри»	Число ответивших	% от числа ответивших
Отрицательно	44	21,8
Скорее отрицательно	63	31,2
Скорее положительно	46	22,8
Положительно	19	9,4
Затрудняюсь ответить	30	14,9
Итого ответивших:	202	100,0

Так, наиболее популярным ответом стало «скорее отрицательное» отношение к добровольно бездетным. Вторую позицию занял ответ «скорее положительное» отношение. Третье место заняло «отрицательное» отношение. Затруднились ответить 14,9% опрошенных. Самым непопулярным ответом было положительное отношение молодежи к добровольной бездетности. Таким образом, доля студентов негативно относящихся к течению чайлдфри значительно больше положительной доли. Можно сделать вывод, что сценарий добровольно-бездетных людей не является привлекательным для студентов ЮУрГУ.

Для сравнения был задан вопрос «Отношение к течению «ПроЛайф»?» В данном случае доля молодежи, положительно относящейся к движению, превысила отрицательную долю. Из них, 25,2% студентов ответили «скорее положительно», 24,3% «положительно», 20,8% «скорее отрицательно», 9,9% «отрицательно», и 19,8% затруднились ответить.

Исходя из выше приведенных данных, можно увидеть признаки «нормализации» течения чайлдфри у молодежи, что проявляется в достаточно высоком уровне толерантности по отношению к тем, кто выбрал для себя данную идеологию. В этом случае толерантность по отношению к добровольно бездетным может быть амбивалентной. С одной стороны, она показывает нам высокий потенциал гражданского миролюбия. С другой же стороны, это чревато появлением массового уклонения от роли родителя.

Так же в ходе исследования были выяснены субъективные и социальные причины добровольной бездетности, которые студенты считают наиболее актуальными.

Среди субъективных причин отказа от рождения детей наибольшей популярностью пользовалось «Желание быть свободным от обязательств». Ей отдали предпочтение 54,0% ответивших. В то же время значительная часть молодежи уверены, что на желание иметь детей

могут повлиять негативные воспоминания о собственном детстве (бедность, невнимание родителей и др.). Около 36,1 % считают, что родительство является ответственным шагом и не каждый готов его сделать. Примерно равное количество голосов было отдано за такие субъективные причины, как «Отвращение к беременности, родам и послеродовому периоду, а также страх потери внешней привлекательности», «Нежелание менять семейный уклад», «Желание сохранить достигнутую эмоциональную и физическую гармонию в отношениях с любимым человеком», «Не удовлетворенность семейным доходом». Лишь 6,9% от числа ответивших предполагают, что причиной добровольной бездетности может быть боязнь стать плохим родителем.

Можно предположить, что для студенческой молодежи основной субъективной причиной добровольной бездетности является желание быть «свободными от детей», то есть от обязательств и ограничений, которые ребенок накладывает на родителей, а также денежных и моральных затрат на его воспитание.

Ряд значимых различий наблюдается у групп, образованных по половому критерию. Так, для мужчин наиболее значимой причиной приверженности идеологии чайлдфри является осознание родительства ответственным шагом. Так же высока доля мужчин, которые выделяют такие причины, как «Не удовлетворяет семейный доход», «Боязнь оказаться плохим родителем». Для сравнения, у женщин на первую причину приходится 8,4%, а на вторую 0,5%. Эти данные указывают нам на высокую степень ответственности у мужчин, так как на них в большинстве случаев возлагается роль «кормильца семьи», поэтому они более серьезны и ответственны.

Для женщин весомой причиной отказа от рождения детей является желание сохранить с любимым человеком достигнутую эмоциональную, физическую гармонию и нежелание менять семейный уклад. А для мужчин данные факторы не являются определяющими.

Наряду с этим, значительная часть женщин указала такую причину, как «Отвращение к беременности, родам и послеродовому периоду, а также страх потери внешней привлекательности». Можно предположить, что для представительниц прекрасного пола это является значимым, так как именно они включены в процесс родов и сталкиваются с проблемой потери физической привлекательности.

Приблизительно равное распределение между мнением мужчин и женщин получила причина, связанная с негативными воспоминаниями о собственном детстве. Весомая доля опрошенных студентов считают, что наличие детской психологической травмы может повлиять на желание людей добровольно отказаться от рождения детей.

Так же интересно проследить разницу в иерархии субъективных причин между религиозными людьми и атеистами. Так, верующий человек первопричинами отказа от рождения детей считает негативные воспоминания о собственном детстве, которые наложили отпечаток на нынешнее восприятие добровольно бездетного. Атеист же выделяет основным мотивом – желание быть свободным от обязательств. Наименее значимой причиной среди этих двух групп оказалась боязнь стать плохим родителем. Важно заметить, что для атеистов весомой субъективной причиной отказа от рождения ребенка является возможность передать ребенку тяжелую генетическую болезнь. Верующие же люди не уделяют данной причине особого внимания.

Преобладание тех или иных мотивов среди людей, которые являются и не являются добровольно бездетными наглядно видно в таблице (см. Табл. 2). Анализируя ответы респондентов, которые являются добровольно бездетными, интересно, что основной причиной

отказа от рождения детей они считают желание быть свободным от обязательств. Этот факт указывает на ориентированность чайлдфри в первую очередь на удовлетворение собственных интересов, а также на гедонистическую направленность. Можно сделать вывод, что эти люди не чувствуют в себе сил, желания проявлять ту ответственность, терпимость, самоотверженность, которая необходима для воспитания детей.

Следующая по значимости причина добровольной бездетности среди приверженцев чайлдфри связана с негативными воспоминаниями о собственном детстве. Тем самым подтверждается наличие у людей страха, сознательного или бессознательного, воспроизвести ту модель родительского поведения, которая приносила страдания им в детстве.

Таблица 2 – Субъективные причины отказа от рождения детей в зависимости от приверженности идеологии чайлдфри, %

Субъективные причины отказа от рождения детей	В целом по массиву:	Приверженность идеологии "Чайлдфри"	
		Да, являюсь	Нет, не являюсь
Желание быть свободным от обязательств	54,0	46,0	56,6
Негативные воспоминания о собственном детстве	44,6	36,0	47,4
Родительство - ответственный шаг	36,1	26,0	39,5
Отвращение к беременности, родам и послеродовому периоду, а также страх потери внешней привлекательности	22,8	34,0	19,1
Нежелание менять семейный уклад	21,3	26,0	19,7
Желание сохранить достигнутую эмоциональную и физическую гармонию в отношениях с любимым человеком	20,8	30,0	17,8
Не удовлетворяет семейный доход	20,3	–	27,0
Возможность передать ребенку тяжелую генетическую болезнь	13,9	8,0	15,8
Запрудняюсь ответить	7,9	–	10,5
Боязнь оказаться плохим родителем	6,9	8,0	6,6
Сумма:	248,5	214,0	259,9

*Сумма превышает 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно.

Интересен тот факт, что ни один из представителей течения чайлдфри не выделил такой причины, как неудовлетворенность семейным доходом. Это может свидетельствовать о материальном благополучии опрошенных. Данную группу составляют люди, стремящиеся достичь высот в профессиональной области, а это, в свою очередь, требует огромной

самоотдачи, временных и моральных затрат. В таких условиях у респондентов нет ни сил, ни желания, заниматься рождением и воспитанием детей.

Опрошенные, не являющиеся приверженцами идеологии чайлдфри, связывают добровольный отказ от рождения детей также с желанием быть свободным от обязательств. Родительство для них является ответственным шагом, сделать который добровольно бездетные люди не могут. На данные причины в сумме приходится 72,3 % от числа опрошенных.

Еще следует поговорить о второй группе причин добровольной бездетности – социальной. Нестабильная экономическая ситуация в стране, культурная деградация или опасность перенаселения планеты являются причинами отказа от рождения детей?

Анализируя полученные данные, мы видим, что основной причиной добровольной бездетности является падение престижа семьи.

Вторую по значимости позицию занимают такие мотивы, как неудовлетворенность экономическим положением Российской Федерации и культурная деградация современного общества. Так же для студенческой молодежи являются весомыми причинами добровольной бездетности глобальные проблемы, такие как угроза перенаселения планеты, опасность продовольственного и ресурсного кризисов, угроза новых войн. При этом ряд респондентов затруднились ответить на данный вопрос.

Интересны данные, полученные в ходе сравнения социальных причин отказа от рождения детей по половому признаку. Так, например, женщины видят основной причиной падение престижа семьи. Мужчины же считают, что на желание иметь детей влияет неблагоприятное экономическое положение страны. Это в очередной раз доказывает тот факт, что мужчина в большинстве случаев является кормильцем семьи и для него важна экономическая стабильность и материальное благополучие.

Так же мнения представителей мужского и женского полов разнятся и в других мотивах. Женщины выделяют глобальные проблемы, как одну из основных причин, ссылаясь на ее прямое влияние на добровольную бездетность. По их мнению, факт новой войны или продовольственного кризиса указывает на небезопасные условия рождения и воспитания детей. Мужчины же наоборот реже женщин выделяют глобальные проблемы, как значимые. Культурная же деградация современного общества и мужчин и женщин волнует примерно в равной степени.

Одним из компонентов анализа стал выбор социальных причин добровольной бездетности в зависимости от религиозности человека. Так для верующего человека доминирующей причиной является падение престижа семьи. Из числа опрошенных верующих людей 26,2% отметили ее. Атеисты же главным мотивом считают культурную деградацию современного российского общества. Следующей по значимости для религиозных людей являются такие причины, как нестабильное экономическое положение и культурный регресс Российской Федерации. Атеисты же отмечают глобальные угрозы и опасности. Наименее важной причиной в первой группе опрошенных являются всемирные проблемы, а во второй падение статуса семьи.

Есть различия в выборе социальных причин добровольной бездетности между студентами и приверженцами идеологии чайлдфри (см. Табл.3).

Таблица 3 – Социальные причины отказа от рождения детей в зависимости от приверженности идеологии чайлдфри, %

Субъективные причины отказа от рождения детей	В целом по массиву:	Приверженность идеологии "Чайлдфри"	
		Да, являюсь	Нет, не являюсь
Падение престижа семьи	45,0	26,0	51,3
Неудовлетворительное экономическое положение Российской Федерации	44,1	22,0	51,3
Культурная деградация современного российского общества	44,1	30,0	48,7
Глобальные проблемы	42,1	48,0	40,1
Затрудняюсь ответить	28,2	26,0	28,9
Сумма:	203,5	152,0	220,4

* Сумма превышает 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно.

Разбирая ответы, полученные от представителей течения чайлдфри, видно, что для них основными мотивами отказа от рождения детей являются глобальные проблемы. Добровольно бездетные считают, что мир слишком жесток и опасен для того, чтобы впускать в него новую жизнь.

Следующая по значимости социальная причина – это культурная деградация современного общества. Сокращение финансирования сферы культуры России, ущерб объектам культурного наследия, ветшание фондов библиотек и т.д. все это, по мнению чайлдфри, сказывается на желании быть добровольно-бездетным.

Для сравнения, противники чайлдфри считают вышеперечисленные проблемы не столь важными. По их мнению, падение престижа семьи и экономическая нестабильность в России в большей степени сказывают на желании обзаводиться потомством.

Таким образом, результаты исследования показывают, что молодежь имеет достаточно высокую степень информированности о добровольной бездетности. Лишь немногие учащиеся ни разу не слышали о феномене чайлдфри, невзирая на то, что он является относительно молодым для нашей страны. Так же невелика доля тех, кто позиционирует себя, как добровольно бездетный.

Подводя итог, можно сделать вывод, что большинство студентов негативно относятся к течению чайлдфри. Такой сценарий жизни не является привлекательным для студентов ЮУрГУ. Это показывает нам, что ценность семьи и детей все еще доминирует в сознание людей.

Основные мотивы добровольной бездетности были поделены нами на два класса: субъективные и социальные.

Среди субъективных причин, по мнению студентов, ведущее место занимает желание быть свободным от обязательств. Ребенок требует больших материальных и моральных затрат, а чайлдфри не готовы брать на себя за это ответственность. Так же большинство студентов указывают, что негативные воспоминания о собственном детстве могут сказаться на желании быть добровольно бездетным. Человек осознает или не осознает свою боязнь допустить ошибки

своих родителей.

Так же было выяснено, что среди социальных причин отказа от рождения детей студенты выделяют «падение престижа семьи». Современное общество все больше становится ориентированным на гедонизм, проживание жизни на полную катушку и отсутствие каких-либо ограничений. Все эти лозунги никак не сопоставимы с семьей и семейными ценностями. От этого и происходит падение привлекательности семьи. Далее студенты указывают такие мотивы добровольной бездетности, как неудовлетворительное экономическое положение и культурная деградация Российской Федерации. Современный мир становится слишком опасным и жестоким, чтобы дети рождались в нем.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что феномен чайлдфри имеет незначительное распространение среди студентов ЮУрГУ, но, тем не менее, важен поиск методов влияния на ценностную сферу молодежи, чтобы это явление не прогрессировало.

Список литературы

1. Астахова, Ю. Г., Агасарян, М. В. Социология семьи / Ю.Г. Астахова, М.В. Агасарян. – Липецк: Издательство ЛГТУ, – 2012. – 250 с.
2. Бичарова, М.М. Добровольная бездетность как следствие кризиса института семьи в современном российском обществе / М.М. Бичарова // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2014. – № 4 (41). – С. 190-196.
3. Гараева, Э.И. Социальный феномен движения чайлдфри [Электронный ресурс] / Э.И. Гараева. – http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1127/1/rois_2014_03.pdf
4. Звягинцева, Н.А. Чайлдфри как социальное явление в современном социуме / Н.А. Звягинцева // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 3 апреля 2014 г. В 7 частях. Часть VI. – М.: «АР-Консалт». – 2014. – С. 157-159.
5. Кислова, А. Г. Отношение студенческой молодежи Свердловской области к феномену Чайлдфри / А. Г. Кислова // Научный диалог. – 2016. – № 2 (50). – С. 360-372
6. Минайчева, Н. Чайлдфри – добровольно бездетные / Н. Минайчева // Психология для жизни. – 2012. – № 2. – С. 37-42.
7. Новоселова, Е.Н. Добровольная бездетность как угроза демографической безопасности России / Е.Н. Новоселова // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2012. – № 1. – С. 99-110.
8. Федосеева, М.А. Чайлдфри: рассмотрение явления сквозь призму ценностей православия / М.А. Федосеева // Бюллетень региональных социологических исследований. – 2013. – № 4(20). – С. 46-64.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются роль и значение здоровьесберегающих образовательных технологий используемых в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, исходя из их особых личностных потребностей, в условиях современного информационно-образовательного пространства; особое внимание уделяется рассмотрению инклюзивного образования в контексте информатизации системы российского образования.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, информационно-коммуникационные технологии, инновационные процессы в образовании, информатизация образования, информационно-образовательное пространство, здоровьесберегающие образовательные технологии, инклюзивное образование.

Abstract: the article discusses the role and importance of health-educational technologies used in the learning process of persons with disabilities based on their specific personal needs, in conditions of modern information-educational space; particular attention is paid to inclusive education in the context of Informatization of the Russian education system.

Keywords: persons with disabilities, information and communication technologies, innovative processes in education, Informatization of education, informational-educational space, the health-preserving educational technologies, inclusive education.

Модернизация современного российского образования является, по своей сути, инновационным процессом преобразования всей системы образования, нацеленным на максимальное удовлетворение образовательных потребностей обучающихся по самому широкому диапазону специальностей, направлений и уровней образования в учебных заведениях различного типа. При этом образование призвано давать ожидаемый эффект независимо от места нахождения субъектов образовательного процесса: как обучающегося, так и обучающего, а также образовательного ресурса или услуги, в которой нуждается обучаемый. Результатом модернизации должно стать достижение нового качества российского образования, которое определяется, в первую очередь, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны и мировой практики.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определены основные направления перехода от экспортно-сырьевой к инновационной модели экономического роста, обусловленной формированием нового механизма социального развития, основанного на сбалансированности предпринимательской свободы, социальной справедливости и национальной конкурентоспособности.

В качестве первого направления рассматривается развитие человеческого потенциала России. С одной стороны, это предполагает создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни российских граждан и качества социальной среды, а с другой – повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики. В качестве результатов, которые

необходимо достичь, рассматриваются:

1. обеспечение возможности получения качественного образования и медицинской помощи, доступа к национальным и мировым культурным ценностям, безопасности и правопорядка, благоприятных условий для реализации экономической и социальной инициативы;

2. переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности [2].

Применительно к педагогическому процессу, применение термина «инновационная деятельность» правомочно, когда имеют место подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но, вместе с тем, это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования.

Педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс организации учебного процесса, они охватывают всю сферу образования – от подготовки преподавателя, осуществляющего разнообразные функции: эксперта, консультанта, проектировщика, технолога инновационных направлений – до подготовки собственно организатора учебного процесса.

Информационно-образовательная среда представляет собой отражение глобального образовательного пространства. Являясь одновременно рабочей средой студента и преподавателя, она позволяет нацелить студента на сотрудничество, развить такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, умение планировать свою деятельность. Возможности информационной среды обеспечивают реализацию необходимых условий для формирования самостоятельности и потребности в постоянном самообразовании. Именно эти качества в настоящее время являются залогом успешности и востребованности выпускников на рынке труда [3].

Глобальная задача информатизации, стоящая сегодня перед российским государством, реализуется с разным успехом в различных отраслях отечественной социально-экономической жизни. Одним из направлений развития становится попытка создания в России единого информационно-образовательного пространства. Современные информационные технологии оказывают существенное влияние на высшее профессиональное образование. Научно-технический прогресс, активизирующий глобализацию экономики, приводит к тому, что быстрое получение знаний и их постоянное обновление являются абсолютными требованиями информационного общества.

Весьма значимым, в этой связи, в контексте информатизации образования, нам представляется замечание Л.С. Выготского о том, что включение нового средства в деятельности человека, перестраивает структуру этой деятельности (поведения), позволяет исключить ряд процессов, работу которых теперь выполняет новый инструмент, вызывает к жизни ряд новых функций, связанных с использованием данного инструмента и управления им [1].

Возникает необходимость трансформации содержания, методов и организационных форм учебной работы в условиях информатизации образования. Если в педагогическую систему в

качестве технического средства обучения вводится компьютер, то все другие элементы педагогической системы должны быть в такой степени подстроены под него, чтобы получилась качественно новая совершенная педагогическая технология, вычерпывающая дидактические возможности компьютера. Ученые, обозначая отличие проблем, возникающих в условиях информатизации образования от проблем традиционной педагогики, подчеркивая их важность, определяют необходимость выделения их в отдельный раздел педагогики.

В сложившейся ситуации необходимо констатировать, что именно инклюзивная практика может стать «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям:

- 1) доступности непрерывного образования;
- 2) его компетентностной парадигмальности [4].

Подобные глобальные преобразования невозможны без проведения системного анализа и выбора адекватной методологии и разработки соответствующей модели, на базе которой должна быть реализована предлагаемая инновация.

Особая роль, место и значение в этом процессе отводится электронным образовательным ресурсам. Электронное обучение, которое сегодня многие называют дистанционным, исходя из контекста его доступности и возможности получать образование практически в любом уголке земного шара, может стать основным видом обучения в будущем, если образовательный контент будет адаптирован к локальным потребностям и культурам и будет разработана соответствующая методика электронной педагогики, учитывающая различные стили обучения (персонализация и мультимодальное представление); электронное обучение является способом повышения и расширения участия в высшем образовании за счет предложения различных режимов сочетания работы и обучения в перспективе непрерывного обучения; для построения общества знания национальная образовательная структура должна быть прозрачной, однако отражать национальные и культурные особенности.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на людей и признающую, что все люди – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все люди (а не только люди с особыми потребностями).

Каждый человек имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Именно поэтому необходимо разрабатывать такие системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

Обычные учебные заведения с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства людей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования [4].

Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного обучаемого в академической и социальной жизни учебного заведения, а также процесс снижения степени изоляции обучаемых во всех процессах, протекающих внутри учебного заведения.

Инклюзия обязывает реструктуризировать культуру учебного заведения, его правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие обучающихся, с их неповторимыми личными особенностями и потребностями. Многообразие и непохожесть обучающихся друг на друга является не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно и должно использовать в образовательном процессе.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех обучающихся, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого обучающегося и максимального раскрытия его потенциала [5].

Идея инклюзивного образования займет свое истинное место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами педагогов, станет составной частью их профессионального мышления. Для того, чтобы это произошло, требуются специальные усилия.

Как показывает опыт внедрения инклюзивного образования, педагоги и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным требованиям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Даже хороших и опытных специалистов нередко одолевают сомнения: «А смогу ли я сделать это?» Они, как правило, боятся ответственности, боятся риска, боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, опасаются, что не справятся с поставленными задачами и потеряют работу.

Во все времена грядущие перемены пугали всех, вселяя в некоторых людей страх и чувство неуверенности. Инклюзия – это перемена, а человеческий организм устроен таким образом, что по-разному адаптируется к тому, что есть и, нередко, отрицательно реагирует на необходимость новых затрат энергии на предстоящую адаптацию к чему-то новому, неизвестному. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу этим переменам – необходимость, продиктованная реальностью.

На сегодняшний день почти 10% населения нашей страны является инвалидами. Разработка специальных программ необходима для 120 тыс. детей каждого года жизни. Пока же в отечественных ВУЗах обучается лишь 30 тысяч студентов с ограниченными возможностями, что составляет лишь 4% от общего возможного числа [4].

Одной из основных задач здоровьесберегающей педагогики является поиск таких режимов труда и отдыха обучающихся, которые бы обеспечивали их высокую работоспособность на протяжении длительного времени учебных занятий, отодвинув утомление и избежав переутомления [3]. Эта задача становится особенно актуальной в свете современных подходов к рассмотрению проблемы инклюзивного образования, а также дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время установлено, что на физиологическом уровне основу здоровья составляет гомеостаз – способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды вопреки внешним изменениям.

Благодаря процессу адаптации достигается сохранение гомеостаза при взаимодействии организма с внешним миром. Нарушение равновесия процессов и систем организма неминуемо приводит к нарушению параметров внутренней среды: организм начинает болеть. Болезненное состояние, при этом, будет сохраняться на протяжении всего времени восстановления параметров, обеспечивающих нормальное состояние организма. И в том случае, если

необходимых для сохранения равновесия внутренней среды прежних параметров достичь не удастся, организм может попытаться достичь равновесия при других, измененных параметрах. При этом, общее состояние организма может отличаться от нормального, то есть проявляться в виде заболевания. В этой связи процессы адаптации включают в себя не только оптимизацию функционирования организма, но и поддержание сбалансированности в системе «организм-среда». Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм-среда» возникают значимые изменения, и обеспечивает формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, и, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации [6].

Следовательно, здоровье, как внутреннее состояние, должно управляться с помощью системы обратных связей, обеспечивающих контроль над внутренней средой организма и поддерживающих её постоянство, вопреки изменениям внешних условий.

Отсутствие жёсткой территориальной привязки в процессе реализации дистанционной формы образования позволяет получить дополнительную тематическую информацию от наиболее компетентных и «интересных» педагогов, уточняя её детали с тьюторами (преподавателями) на месте [8].

В отличие от классических форм обучения, при организации дистанционной формы у себя дома, родители, для сохранности физической формы своего ребёнка, могут подготовить более эргономически обеспеченное учебное место. Меняется вся структура и сфера эмоционального обучения. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса, каковыми являются обучаемый и обучающий, должно ощущаться не менее реальным, чем при очной форме обучения. И, поскольку ставится вопрос о способности в режиме он-лайн отражать все необходимые социальные и эмоциональные навыки, как и в режиме очного обучения, необходимо, чтобы посещение он-лайн занятий было не менее строгим, чем это делается в режиме обучения с использованием классической очной формы.

При этом, дистанционное образование не должно восприниматься как отрыв от реальности, как блокировка обучающегося – лица с ограниченными возможностями здоровья – в четырёх стенах у себя дома, как препятствие общению с друзьями, а лишь как способ улучшения качества его обучения, исходя из его особых потребностей и статуса [7].

Дистанционная форма обучения значительно снижает привязанность к чёткому режиму обучения: занятия могут длиться как по 15 минут, так и по 1,5 часа, в зависимости от группы и предмета, что может снизить стрессовые элементы и психологическую нагрузку на обучаемого в процессе усвоения им отдельных вопросов, тем и разделов тех или иных учебных дисциплин.

Электронные методы коммуникации позволяют создавать нелинейные планы выполнения работ, когда каждый обучающийся в пределах единого раздела выполняет задания в своём темпе и порядке, а тьютор имеет возможность сразу же – в режиме он-лайн – обратить внимание на сложные для обучающихся темы, сформировав подгруппы, в рамках которых происходит дополнительное рассмотрение требуемых тем. Методы геймификации позволяют «учиться самообучению», что, вкупе со специальной психологической подготовкой обучаемых, значительно повышает их стрессоустойчивость в процессе прохождения любой профессиональной переподготовки.

Применение в современной психолого-педагогической практике здоровьесберегающих образовательных технологий предполагает выход за рамки концепции Г. Селье и обоснование

закономерностей содружественного, системно-динамического, синергетического регулирования психики и организма человека, в зависимости от характера и динамики воздействия на них неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды. Анализ подобных воздействий осуществляется не только и не столько с позиций физиологии, но и с позиций философско-психологических, в том числе в рамках духовно-нравственных и аксиологических подходов [6].

Положение о том, что всякий педагог не должен вести воспитание своих студентов (слушателей), предварительно не изучив их индивидуально-психологические, психофизиологические и социально-биологические особенности на сегодняшний день является общепризнанным. Другими словами, работа современного преподавателя высшей школы должна быть обоснована последними достижениями психологической науки.

По нашему глубокому убеждению, современный преподаватель вуза, кроме всего прочего, должен быть психологически образованным, в частности, обязан знать используемые в практической работе методы психокоррекции, в том числе, и психотерапевтические методы.

При любом взаимодействии люди оказывают влияние друг на друга – осознанно и бессознательно, вербально (с помощью слов) и невербально (с помощью мимики, взглядов и жестов, выражая свои эмоциональные реакции).

Педагогический процесс является частным случаем такого взаимодействия. Преподаватель оказывает на своих подопечных не только обучающее влияние, он также воздействует на них своей личностью, духовностью, эмоциональностью, получая от них соответствующий отклик, связанный с их индивидуально-личностными особенностями и эмоциональным состоянием в каждый конкретный момент взаимодействия обозначенных субъектов в образовательном процессе. Такая ситуация во многом сходна с тем, что называется психотерапевтическим взаимодействием в широком смысле слова.

Целью обучения в современном высшем учебном заведении является не только передача преподавателем своих знаний и опыта, но и развитие умений и навыков обучаемых, необходимых им в процессе их последующей профессиональной деятельности. Эта цель так же, как и в психотерапии, достигается посредством определённого воздействия, влияния, без чего невозможно передать и воспринять никакую информацию. Следовательно, психотерапевтическое воздействие, в широком смысле, имеет общечеловеческую сферу распространения.

В связи с этим, на наш взгляд, логично предположить, что эффективность педагогического процесса в современном высшем учебном заведении будет тем выше, чем в большей степени в нём будут учитываться закономерности и основные принципы психотерапевтического взаимодействия.

Одними из важнейших детерминант успешного психотерапевтического взаимодействия являются личностные предпосылки. В данном случае имеется в виду, что успешность обучения, прежде всего, определяется готовностью и желанием обучающихся быть обученными. Добровольное стремление овладеть знаниями, активность и инициатива, сами по себе, психотерапевтичны, поскольку расширяют возможности восприятия и усвоения новой информации. В этом плане личность современного преподавателя высшей школы играет важную роль, так как доверие и отношение к нему, как к партнёру, в процессе обучения создаёт у студентов чувство безопасности и стимулирует проявление познавательных и творческих способностей [4].

Осознание определённых отношений между субъектами – участниками педагогического

процесса связано с положительной установкой к личности другого человека, признанием его ценности без предубеждений, излишней критичности и склонности к оцениванию.

Безоценочное отношение снижает ощущение угрозы, а потому повышает уверенность обучающихся в своих способностях, делает их более открытыми новому опыту, исключает скептическую оборонительную позицию из-за страха совершить ошибку. Доброжелательное, доверительное отношение даёт право свободно думать и чувствовать, что способствует большей реализации творческого потенциала каждого человека. Важной личностной предпосылкой является способность быть самим собой в процессе межличностного взаимодействия, а также постоянное стремление к личностному росту и самоактуализации.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991.
2. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 16162-р. – <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>
3. Морозов А.В. Здоровье субъектов образовательной деятельности как фактор эффективного обучения в высшей школе // В сборнике: ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ // Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Научный редактор В.И. Казаренков. – 2017. – С. 134-138.
4. Морозов А.В. Обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий // В сборнике: Социальная интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современную жизнь общества: опыт, проблемы, перспективы // Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 181-195.
5. Морозов А.В. Особенности организации здоровьесберегающего образовательного процесса при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных технологий // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2017. – № 1-2. – С. 651-655.
6. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 83-85.
7. Horn M.B., Is the Technology “Ready” for Blended Learning? // EducationNext, 2012.
8. Schorr J., McGriff D., Future Schools // EducationNext, vol.11. – № 3. – 2011.

Николаева С. (Екатеринбург, Россия)
СТРАХ И ТРЕВОГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.
НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
ПОДРОСТКА

Аннотация: Статья посвящена исследованию природы страхов и состояния тревожности в подростковом возрасте. Рассматривается взаимосвязь эмоционального состояния подростка с особенностями его психического развития, условиями воспитания и семейными отношениями.

Ключевые слова: Подростковый кризис, страх, тревожность, исследование.

Annotation: The article is devoted to the study of the nature of fears and the state of anxiety in adolescence. This article explores the relationship of the emotional state of a teenager with the characteristics of his mental development, also the conditions of upbringing and family relationships.

Keywords: Teenage crisis, fear, anxiety, research.

Актуальность исследования вытекает из острой потребности изучения реального состояния психики подростков и оказания им профессиональной помощи в преодолении подросткового кризиса и кризисных моментов жизни.

Личность современного российского подростка развивается в условиях общенационального кризиса, который прослеживается на всех уровнях жизнедеятельности социума, что характеризуется наличием у значительной части подростков страхов, тревожности, защитных реакций, а также – агрессивности у мальчиков и нейротизма у девочек.

Данное исследование носит комплексный характер и позволяет рассмотреть особенности формирования личности подростка в условиях многоуровневого социально – психологического кризиса, а также динамику разворачивания подросткового кризиса как промежуточной стадии развития личности.

В исследовании приняли участие 140 подростков в возрасте от 11 до 17 лет, проходивших программу в загородном летнем палаточном лагере «Ветер перемен» на Южном Урале. Была получена информация об индивидуальных психологических и нервно – психических особенностях подростков и усредненные результаты по выборкам подростков из благополучных и кризисных семей. Это позволило сравнить отдельные группы, различные по составу и возрасту между собой, а также проанализировать особенности влияния кризисной семейной ситуации на развитие личности подростка.

Концепции самореализации ведущих направлений психологии, предполагают, что невозможность полной самореализации личности приводит к различным заболеваниям, в том числе, к неврозам. Результаты исследования подтверждают, что нервно-психическое состояние значительной части школьников-подростков выходит за пределы нормы по тем или иным показателям: количество возрастных страхов, тревожность, нейротизм, конфликтность.

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека (Гельгорн Э., Луфбор-роу Дж., 1966). Его можно классифицировать как:

- ситуативно и личностно обусловленный;
- острый и хронический;
- инстинктивный и социально опосредованный;
- боязнь и тревожность как состояния, соответствующие страху и тревоге;
- реальный и воображаемый.

Клинически страх может быть навязчивым и сверхценным, невротическим и психопическим.

Типичным для подросткового возраста является невротический страх *«быть не собой»*, т.е. быть не способным владеть собой и контролировать чувства. Навязчивые идеи и страхи воспринимаются как несовместимые с «Я», чуждые сознанию, как одержимость. Страх *«быть не собой»* звучит и в страхах заражения (проникновения), бешенства, сумасшествия, изменения физического облика (уродства, в том числе из-за избыточной массы тела), в ряде случаев – в боязни чужого взгляда, наговоров, гипноза и приема психотропных веществ. Страх *«быть не собой»* – это одновременно и страх быть другим обезличенным, лишенным самосознания, индивидуальности и самобытности. Следствием этого будет страх отсутствия признания, групповой поддержки, страх стать изгоем и отвергнутым. Таким образом, в мотивации страха *«быть не собой»* присутствуют страхи *«быть ничем»*, *«не тем»* и *«никем»*. Подобная система психической несовместимости является в своем исходном значении природным защитным механизмом, укрепляющим чувство цельности и неповторимости «Я», его индивидуальность.

Страх *«быть не собой»* как реакция на угрозу изменения, отторжения и потери «Я» часто возникает вследствие попыток родителей навязать детям и, особенно, подросткам свой образ мышления, действий и поступков, без учета реальных обстоятельств и психофизиологических возможностей, своеобразия формирующейся личности.

Те или иные виды страхов присущи подросткам различных возрастов, как девочкам, так и мальчикам, причем некоторые виды страхов занимают значительное место в психической жизни подростков. Это страхи смерти родителей, войны и пожара. Это так называемые «природные» страхи, имеющие основу в истории развития самосознания человечества и его борьбы за выживание, сохранение рода. Ребенок с первых дней жизни зависим от своих родителей, они передают ему фундаментальные установки на выживание, на адекватное восприятие тех или иных угрожающих факторов. Это не только стихийные силы природы, но и различные социальные факторы, без учета которых немислимо существование индивида в обществе. У подростка социальные страхи играют незначительную роль, так как социум для них, в основном, представлен родителями, учителями, школой, а также требованиями, которые те предъявляют к своим воспитанникам. Для подростка все это – хорошо освоенная и предсказуемая реальность, пространство, где он чувствует себя достаточно уверенно и безопасно, о чем свидетельствует низкий уровень ситуативной тревожности (по Ч.Д. Спилбергеру).

Распределение страхов у подростков (%) Таблица 1

№	Страх	Девочки	Страх	Мальчики
1	Смерти родителей	97,3	Смерти родителей	92,8
2	Войны	87,4	Войны	59,0
3	Пожара	85,3	Пожара	54,8
4	Нападения	83,5	Стихии	47,7
5	Животных	74,0	Болезней	43,9
6	Стихии	72,8	Нападения	41,4
7	Глубины	63,8	Резких звуков	40,6
8	Болезней	60,8	Животных	40,0
9	Смерти	60,7	Смерти	38,4
10	Боли	60,2	Боли	36,3
11	Резких звуков	55,7	Высоты	29,6
12	Людей	52,2	Глубины	28,6
13	Высоты	51,6	Людей	27,7
14	Страшных снов	37,8	Родителей	22,9
15	Опоздания	34,9	Наказания	15,8
16	Уколов	30,4	Опоздания	15,5
17	Крови	28,8	Страшных снов	13,0
18	Темноты	26,8	Темноты	12,1
19	Наказания	26,8	Воды	10,7
20	Транспорта	23,9	Учителей	9,9
21	Огня	23,8	Транспорта	9,3
22	Врачей	17,0	Крови	8,7
23	Учителей	15,2	Огня	8,3
24	Воды	14,7	Врачей	7,0
25	Одиночества	14,7	Сказочн. персон.	6,1
26	Родителей	11,1	Уколов	6,0
27	Перед сном	8,1	Замкнут.простр.	5,9
28	Замкнут.простр.	6,9	Одиночества	5,5
29	Больш.площадей	5,9	Перед сном	5,1
30	Сказочн.персон.	2,8	Больш.площадей	4,7

Чувствительность девочек к различным угрожающим факторам значительно выше, чем у мальчиков. Эта тенденция наблюдается и в отношении показателей тревожности, которые были получены с помощью тестов Ч.Д. Спилбергера и Дж. Тейлора. Такое

соотношение для девочек и мальчиков свидетельствует в пользу того, что страх и тревога имеет единую природу в своем происхождении и развитии. Во многом они обусловлены биологическими факторами, а именно: принадлежностью к определенному полу и темпераментом, а точнее – уровнем нейротизации личности.

Количество возрастных страхов у девочек-подростков почти всех возрастов находится на уровне невроза, личная тревожность (по Ч.Д. Спилбергеру) – на высоком уровне, для них характерен умеренный нейротизм (по Г.Д. Айзенку).

Распределение % страхов подростков по группам Таблица 2

Гр.	Девочки	Гр.	Мальчики
3	79,1	3	65,6
2	61,8	2	37,8
1	39,4	4	23,1
4	38,4	1	20,4
7	28,5	6	16,2
6	25,8	7	15,9
5	24,2	5	10,1

В то же время, у всех подростков наблюдается наличие **компенсаторного механизма**, который предохраняет их психику от разрушения, о чем свидетельствуют данные теста Я. Стреляу. Согласно этому механизму, нервная система подростков обладает уравновешенностью процессов возбуждения и торможения, близкой к 1 и высокой подвижностью, которая в течение подросткового периода значительно возрастает. Таким образом, психика не разрушается, а ее адаптационные возможности увеличиваются. Это позволяет подросткам преодолевать негативные тенденции кризисного периода: свои внутренние противоречия, страхи, тревоги и др.

Условные **различия между тревогой и страхом** выглядят следующим образом (Захаров А.И.):

1. Тревога – сигнал к опасности; страх – ответ на опасность.
2. Тревога – предчувствие; страх – чувство опасности.
3. Тревога обладает возбуждающим воздействием на психику; страх – тормозящим.
4. Стимулы тревоги имеют общий, неопределенный, абстрактный характер; страх – определенный и конкретный, образуя психологически замкнутое пространство.
5. Как ожидание опасности тревога проецирована на будущее; страх как воспоминание об опасности имеет в основе прошлый травмирующий опыт.
6. Тревога – рациональный (когнитивный) феномен; страх – эмоциональный, иррациональный феномен.
7. Тревога – социально обусловленная форма психического реагирования при наличии угрозы; страх – инстинктивно обусловленная форма.

У подростков из неполных и кризисных семей наблюдается достаточно высокий уровень личной тревожности, которая может быть обусловлена как внутренними противоречиями развивающейся личности, так и внешними неблагоприятными факторами в семейных отношениях, нестабильным состоянием нашего общества.

Анализ данных по возрастным страхам и тревожности выявляет общие закономерности, которые основываются на единой природе этих явлений. Структура значимости тех или иных угрожающих факторов во многом сходна для девочек и мальчиков, что предопределено общим опытом развития человеческого общества, для которого всегда было важно, чтобы семья, род сохранялись в любых условиях, даже при угрозе природных стихий, войны, пожара, болезней и других. Все эти факторы влекли за собой смерть, и человек учился ей противостоять, для чего, прежде всего, было важно оценить уровень опасности того или иного явления.

Итак, подростковый возраст является кризисным этапом жизни человека. Дополнительные переживания семейного кризиса часто являются неожиданными и глубокими для подростка, оказывают отрицательное воздействие на эмоционально-волевую сферу, на личностные качества в целом, что объясняет рост востребованности психологической помощи. У подростков, живущих в ситуации семейного кризиса, ведущими являются переживания невротизации и фрустрации, а также депрессии и астении. Потребность в снижении негативных, разрушающих личность переживаний, лежит в основе обращений подростков и их родителей за психологической помощью.

Психологическая профилактика и коррекция негативных эмоциональных состояний осуществляется по специально разработанной схеме, включающей: психодиагностику характеристик переживаний и личности подростка, приемы и средства снижения негативных переживаний средствами комплексной программы реабилитации; поиск путей профессионального и жизненного самоопределения.

Состояние психического здоровья современного подростка, являющегося интегральной характеристикой личности, будет определять во многом состояние здоровья всего народонаселения в ближайшем будущем.

Литература:

1. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. Методическое пособие. Изд-во Института Психотерапии, 2007.
3. Происхождение страха // Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Издательство «Союз», 2004.

Оспанова Я.Н. (Астана, Казахстан)

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Аннотация. В статье обращается внимание на необходимость формирования социальной активности студенческой молодежи как важнейшей задачи социального воспитания. Дано определение понятия «социальная активность», рассмотрены виды социальной активности. Авторами представлены результаты опытно – экспериментальной работы по формированию социальной активности, а также выявлены особенности формирования социальной активности студенческой молодежи в деятельности студенческих общественных объединений. Объектом исследования выступила студенческая молодежь г.Астаны, в частности студенты психолого - педагогических специальностей Евразийского гуманитарного института. Диагностика на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о низком уровне социальной активности студентов экспериментальной и контрольной групп. Программа по формированию социальной активности студентов экспериментальной группы была реализована на формирующем этапе эксперимента в процессе деятельности студенческих объединений. Эффективность программы подтверждается динамикой результатов всех трех этапов опытно – экспериментальной работы – констатирующего, формирующего и контрольного.

Ключевые слова: социальная активность, студенческая молодежь, студенческие общественные объединения, формирование.

Annotation. In the article the attention is paid to the necessity of forming social activities of the student youth as an important goal of social education. The definition of the notion “social activity” is given, the types of social activity are considered. The authors represented the results of the experimental pedagogical investigation on the formation of the social activity and also there were revealed peculiarities of forming social activity of the student youth in the activity of the student social associations. The object of the research was the student youth of Astana - city, particularly, the students of pedagogical specialties of the Eurasian Humanities Institute. Diagnosis at the ascertaining stage of the experiment shows a low level of the social activity of the students of the experimental and control groups. The programme on the formation of social activity of the students of the experimental group was realized at the formative stage of the experiment in the process of the activity of the student associations. The effectiveness of the programme is confirmed by the dynamics of the results of all three stages of the experimental-pedagogical work – ascertaining, formative and control.

Key words: social work, student youth, student social associations, formation.

Формирование социальной активности молодого поколения в Республике Казахстан становится важной проблемой современности, решающим фактором прогрессивного социального развития. Сегодня даже при самых благоприятных условиях жизни молодежь часто бывает инертной, не заинтересованной в самостоятельной деятельности, способной лишь усваивать сложившийся опыт, не прилагая усилий для преобразования окружающей действительности.

Если говорить о молодежи, то это самая социально активная часть населения, которая представляет собой наиболее перспективную группу граждан, способных обеспечить реализацию ключевых направлений развития общества.

В Послании Президента страны Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан – 2050» неоднократно подчеркивается роль молодежи в развитии государства: «Я полагаюсь на вас – новое поколение казахстанцев. Вы должны стать двигателем Нового курса. Вы – воплощение всех наших надежд на будущее. Все что делается нами сегодня – делается для вас. Дальнейший путь страны определять вам» [1].

Важным этапом в становлении и развитии значительной части молодежи являются студенческие годы. Именно студенческой молодежи отводится особая роль, поскольку именно в высших учебных заведениях формируется интеллектуальная элита, способная оказывать решающее влияние во всех сферах жизнедеятельности общества.

Сам термин «студенчество» служит для обозначения «не только специфической социальной группы, определенного общественного положения, роли и статуса, но и особой фазы социальной активности» [2, с.56]. «Студенческий возраст, - как отмечает Л.Я. Рубина, - важнейший в становлении человека, как активного члена общества, овладевающего комплексом социальных функций взрослого человека. . . Это промежуточный этап социального становления, нижней границей которого является момент получения среднего образования и верхней – приобретение профессии, включение в сферу труда» [3, с.57].

Современная жизнь ставит перед студенческой молодежью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Молодежная инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности.

Анализ научной литературы позволил нам утвердиться в мысли о том, что социальную активность необходимо рассматривать как интегрированное личностное качество, которое включает в себя два аспекта: социальный аспект - накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности; личностный аспект - отраженный в потребностях, интересе, направленности (мотивах), эмоционально-ценностных переживаниях, рефлексии, в ответственном, позитивном отношении к социальной действительности. Личность реализует свою социальность через активность, направленную в различные сферы общественно значимой деятельности, в процессе которой происходит ее становление.

Рассмотрим основные виды социальной активности студенческой молодежи:

1. Познавательная активность направлена на приобретение определенного набора знаний, умений и навыков, необходимого для достижения личностью поставленных целей и реализуется как в учебном процессе, так и в самостоятельной деятельности индивида направленной на получение знаний, умений и навыков.

Источником познавательной активности является потребность в познании, самореализации, признании в обществе, материальном благополучии и др. Для того чтобы определить уровень познавательной активности студентов, необходимо выяснить важность, самостоятельность и осознанность ими этого вида деятельности. Для этого могут быть использованы объективные показатели, характеризующие факт деятельности и меру ее интенсивности, а также субъективные показатели, характеризующие значимость деятельности для индивида, обусловленность ее собственными потребностями, которая выражается в отношении к деятельности.

К объективным показателям познавательной активности студенческой молодежи относятся следующие: посещаемость занятий; уровень успеваемости; временные затраты на

познавательную деятельность; чтение учебной и научной литературы; посещение библиотек, интернет ресурсов образовательного направления, просмотр познавательных телепередач; уровень самостоятельности выполнения работ и т.д.

К субъективным показателям относятся: мотив поступления в вуз; уровень заинтересованности; оценка возможности использования полученных знаний и навыков; оценка степени влияния познавательной деятельности на достижение жизненных целей; планы относительно продолжения образования и т.д.

С учетом градаций возможных значений выбранных показателей, уровень познавательной активности может принять следующий вид:

- высокий уровень познавательной активности – знание и навыки их приобретения являются основной целью. Наиболее выраженной потребностью личности является потребность в познании. Высокий уровень всех объективных показателей;

- средний уровень познавательной активности – познание является средством достижение других целей, получение знаний не является первоочередной потребностью. Студент позитивно относится к познавательной деятельности, осознает ее важность для достижения жизненных целей. Успеваемость хорошая, обучению уделяет значительную часть времени. Осознает возможности и сферу использования полученных знаний. Существуют планы по поводу продолжения образования (получения второго высшего, обучение в магистратуре и т.д.);

- низкий уровень познавательной активности – знание не является основной ценностью, осознается лишь необходимость его получения. Важен скорее документ об образовании. Обучением занимается по мере необходимости, для сдачи экзаменов. Редкая заинтересованность предметом изучения. Представления об использовании полученных знаний смутные.

2. К объективным показателям социально-политической активности относятся следующие: участие в общественных и политических объединениях (политические партии, молодежные движения, студенческие сообщества и др.); участие в выборах; выполнение общественно полезной деятельности; проявление инициативности в общественной деятельности; временные затраты на социально-политическую деятельность и т.д.

К субъективным показателям относятся: отношение к социально-политической деятельности; осознание важности и значимости собственной социально-политической деятельности и т.д.

Уровень социально-политической активности при этом может быть охарактеризован следующим образом:

- высокий уровень социально-политической активности – студент регулярно занимается общественно полезной деятельностью, состоит в общественных объединениях, систематически участвует в работе собраний. Положительно относится к социально-политической деятельности, осознает ее важность, разделяет цели объединений, в которых участвует. Часто проявляет инициативу. Социально-политической деятельности уделяет значительную часть времени.

- Средний и низкий уровень социально-политической активности (в зависимости от степени выраженности критериев) – участие в общественно полезной деятельности несистематическое, собрания общественных объединений посещает редко, по необходимости. Инициативы не проявляет, либо проявляет редко. Преследует собственные цели, независимо от согласованности с целями группы.

3. Трудовая активность может быть направлена как на получение определенного опыта в профессиональной сфере, умений и навыков, направленных на перспективу дальнейшего карьерного роста, так и только на получение заработка независимо от вида деятельности и дальнейших целей. Говоря о трудовой активности, следует принимать во внимание степень важности для индивида процесса и результатов труда. Деятельность, направленная исключительно на получение прибыли не будет свидетельствовать о заинтересованности человека процессом труда, может быть обусловлена внешними обстоятельствами и не иметь внутренней мотивации.

Объективные показатели трудовой активности следующие: производительность труда; использование рабочего времени; состояние дисциплины труда; качество работы; освоение передовых приемов и методов труда; уровень квалификации и профессионального мастерства; участие в трудовых соревнованиях и т.д.

Субъективные показатели: удовлетворенность выполняемой работой; мотивы трудовой деятельности; отношение к деятельности коллектива и отдельным ее сторонам: к состоянию уровня организации и нормирования труда и внедрению передовых форм его организации, к оплате труда, уровню организации трудовых соревнований и т.д.; отношение к повышению квалификации и уровню образования и т.д.

Охарактеризуем уровни трудовой активности:

- высокий уровень трудовой активности – важен сам процесс труда, интересная творческая работа (самореализация в труде). Отношение к труду – положительное, работа в полную меру сил, систематическое проявление инициативы в труде;

- средний уровень трудовой активности – заинтересованность в трудовой деятельности, однако большее значение имеют результаты труда. Значения объективных показателей при этом может являться таким же, как и при высоком уровне трудовой активности.

- Низкий уровень трудовой активности – основным являются результаты труда, в наибольшей степени материальное вознаграждение. Студенты довольно безразличные в своем отношении к труду, лишь время от времени или изредка работают в полную меру сил, безынициативны.

Главным критерием эффективности управления формированием социальной активности студенческой молодежи является высокий уровень всех видов её активности и высокая степень согласованности интересов с интересами других социальных субъектов [4, с.35].

Социальная активность студентов, является непременным условием подготовки их как будущих специалистов. Обусловлено это тем, что после окончания учебного заведения они будут осуществлять техническое, организационное обслуживание производства, сталкиваться с многообразием проблем. Эти знания они получают в процессе занятий, в ходе учебной и производственной практик. Важным элементом социальной активности студентов является их участие в общественной жизни учебного заведения, города, области. Она выступает и в характере общения с однокурсниками, и в общении с преподавателями.

В решении таких задач большую роль играют студенческие общественные объединения (СОО), которые, предоставляя молодым людям социальный опыт, дают возможность проявить свою самостоятельность, сознательность, активность; создают условия для накопления и совершенствования опыта общения и коллективного сотрудничества. Студенческие общественные объединения, являясь одним из немногих молодежных социальных институтов, способны своей деятельностью значительно повысить эффективность процесса формирования социальной активности, предоставив студенческой молодежи, прежде всего, возможность

самореализоваться в процессе социально-конструктивной деятельности.

Создание молодежных общественных объединений стало для молодежи возможностью привлечь внимание к своим интересам и проблемам, самостоятельно обеспечить свой досуг и занятость. Именно создание и поддержание молодежных организаций и движений позволит выявить ценностные ориентации молодежи, использовать жизнеспособность, предприимчивость, нестандартные подходы к решению, как их проблем, так и построению будущего всего общества.

Для формирования социальной активности студентов широко используется деятельность студенческих общественных объединений.

По принципу самоуправления строится деятельность студенческой молодежи в СОО, которая открывает новые, нестандартные воспитательные формы, позволяет проявить активность, инициативу, гражданскую позицию, интеллектуальные способности, помогает уяснить существующий социальный порядок, понять социальную и гражданскую ответственность [5, с.72].

Работа над подготовкой и реализацией идеи деятельности новых СОО, расширение деятельности ныне действующих – прекрасная возможность сплочения коллектива. В ходе делового взаимодействия члены организации быстрее узнают друг друга, возникает непринужденная обстановка, где каждому хочется раскрыться, взять на себя часть ответственности. Членами СОО разрабатываются различные социальные проекты, что требует серьезной подготовки, которая дает нужные знания и умения в области управленческой и организаторской деятельности, осуществляется закрепление социальных навыков взаимодействия со сверстниками, с руководителями, с лидерами, полученных в процессе обучения.

Для реализации программы по формированию социальной активности студенческой молодежи в течение 2015 - 2016, 2016 - 2017 учебных лет нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась в г.Астана (Казахстан), в частности в Евразийском гуманитарном институте. Работа проводилась в течение 2 лет и включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Для участия в исследовании было отобрано 67 студентов психолого - педагогических специальностей. Были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Возраст студентов участвующих в эксперименте - 18 – 19 лет; распределение по полу – юношей – 15 %, девушек – 85 %; национальный состав – большинство представителей казахской и русской национальностей.

На констатирующем этапе был использован разработанный нами комплекс диагностических методик для определения уровня сформированности социальной активности личности студента; определены уровни сформированности социальной активности личности студента; сформированы контрольная и экспериментальная группы с выровненными начальными исходными данными, проведен анализ данных констатирующего этапа эксперимента.

При помощи анкетирования, опросов, наблюдений и бесед были выявлены качественные характеристики социальной активности: проявление инициативности, исполнительности, сознательности, ответственности в деятельности студенческих общественных объединений, в отношении к порученному делу, к деятельности в целом.

В начале эксперимента мы с целью проведения содержательного анализа понятия «социальная активность» произвели изучение этого понятия среди студентов контрольной и экспериментальной групп при помощи контент-анализа. Следует отметить, что наиболее часто

отмечаемые смысловые словосочетания в экспериментальной и контрольной группах это: «участие в жизни института» - 33%, «участие в жизни общества» - 18%, «активность во всем» - 9%, «интересные дни студента» - 3%, «принадлежность к различным организациям» - 6%, «участие в различных мероприятиях» - 28%, «желание заниматься общественной деятельностью» - 3%.

Это говорит о том, что в целом студенты экспериментальной и контрольной групп недостаточно понимают смысл социальной активности.

По результатам анкетирования по выявлению уровня социальной активности студенческой молодежи можно констатировать, что в экспериментальной и контрольной группах уровень социальной активности практически одинаков. В экспериментальной группе высокий уровень социальной активности преобладает у 25% студентов, это на 2 % выше, чем в контрольной группе, средний уровень социальной активности в контрольной группе составляет 38%, это на 4% выше среднего уровня экспериментальной группы, низкий уровень у контрольной и экспериментальной группы одинаков.

Данные проведенного анкетирования демонстрируют практически одинаковый уровень знаний в экспериментальной и контрольной группах. Если в экспериментальной группе, высокий уровень знаний составляет 30%, это на 10% выше чем у контрольной группы, то средний уровень в контрольной группе составляет 40%, это выше экспериментальной группы на 10%. Низкий уровень в обеих группах составляет 35%.

Таким образом, констатирующий этап нашего экспериментального исследования был направлен на изучение уровня социальной активности студенческой молодежи. Полученные данные показывают, что у студентов ЕАГИ психолого - педагогических специальностей преобладают низкий и средний уровни социальной активности. Можно отметить лишь незначительное проявление активности у небольшой группы студентов.

Это позволяет сделать заключение о том, что опрошенные студенты в деятельности проявляют, в основном, активность воспроизведения, их самостоятельность в деятельности невысока, они дисциплинированы, исполнительны, однако не инициативны. Опрошенные осознают собственное участие в общественно-значимой деятельности как способ включения в жизнь учебного заведения. У большинства студентов наблюдается выраженная направленность «на себя», они индивидуалисты, деятельность которых направлена на получение каких-либо привилегий для себя лично.

Тем самым подтверждается наше предположение о том, что необходимо включение студенческой молодежи в деятельность СОО в качестве формы и способов управленческого воздействия на формирование социальной активности.

А для этого нам необходимо было выявить в каких общественных объединениях состоят студенты, для чего нами был проведен опрос среди студентов экспериментальной и контрольной групп. По итогам опроса было установлено, что участники экспериментальной группы состоят в шахматном клубе, танцевальном коллективе «Шаттык», а также Молодежном Дебатном клубе «Парасат» (ЕНУ им.Л.Н. Гумилева). Студенты контрольной группы принимают участие в танцевальном коллективе «Шаттык» и студии вокала. Причем данное участие, как в экспериментальной, так и контрольной группах, в основном носит стихийный и эпизодический характер.

На этапе формирующего эксперимента нами проводилась целенаправленная работа по формированию социальной активности студенчества. В ходе экспериментальной работы для усвоения сущности понятия социальной активности нами был разработан и прочитан в

экспериментальной группе спецкурс, реализована программа по формированию социальной активности в деятельности студенческих общественных объединений. Программа предполагала использование интерактивных технологий формирования социальной активности личности молодого человека в деятельности СОО; создание условий для повышения уровня сформированности социальной активности в виде интегративного качества личности как носителя демократических и гуманистических отношений в обществе; развитие у студентов рефлексии и саморегуляции, чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости, формирование социально активной жизненной позиции. При этом деятельность объединений мы ориентировали на создание условий для формирования и реализации социальной активности молодежи, развития навыков социального и политического участия, творческого самостоятельного мышления, осознания приоритета общечеловеческих ценностей в процессе организации и проведения различных актуальных социально направленных творческих проектов.

После завершения спецкурса, повторное анкетирование для студентов по выявлению уровня знаний позволило сделать вывод, что уровень знаний студентов экспериментальной группы стал выше. На формирующем этапе высокий уровень увеличился на 20%, средний уровень на 15%, низкий уровень уменьшился на 30%. Ответы студентов свидетельствуют о глубине понимания сущности социальной активности.

В контрольной группы уровень знаний, также повысился, но не на значительный процент. Высокий уровень увеличился на 5%, средний уровень - на 10%, низкий уровень уменьшился - на 10%.

Во время опытно – экспериментальной работы студенты экспериментальной группы участвовали в различных мероприятиях республиканского, городского и институтского уровней. Следует отметить, что повысился процент участия студенческой молодежи в деятельности общественных объединений. Так, например, став членами волонтерской организации, студенты экспериментальной группы принимали участие в организации и проведении мероприятий, проводимых в Аккольском и Жалымбетском детских домах. Студентами-волонтерами, в рамках деятельности студенческого клуба «Асыл жүрек», велась насыщенная работа со студентами с ограниченными возможностями и их кураторами. Члены клуба развернули деятельность не только в институте, но и в детском саду «Балажан», где имелась возможность отработать не только приемы и методы психолого-педагогического исследования, но и узнать новые аспекты будущей профессии «Педагога - психолога». Также велась работа в Национальной гвардии, где Асылжурековцы помогали в адаптации молодым воинам к условиям воинской службы. Проводились тренинги с детьми с ограниченными возможностями в школе - гимназии №65. Студенты специальности «Педагогика и психология» в качестве «Домашних тьюторов» занимались с детьми из опекунских семей, проводили тренинги в Детской деревне «Knder Dorf SOS».

Эффективность предложенной программы подтверждается результатами диагностики. Участвуя в планировании, подготовке, проведении, коллективных дел, приобретая опыт организаторской работы, студенты стали более ответственны и активны. Студенты к концу учебного года демонстрировали не просто знания о социальной активности. Они выражали готовность к включению в различные мероприятия.

Промежуточный срез позволил констатировать, что осуществляемая нами экспериментальная работа способствовала повышению уровня социальной активности студенческой молодежи.

В завершении мы провели контрольный срез эксперимента. Высокий уровень социальной активности в экспериментальной группе стал выше, чем на формирующем этапе, на 10%, средний уровень - на 5%, низкий уровень снизился на 15%.

В контрольной группе, по сравнению с экспериментальной, изменения незначительные. Высокий уровень на контрольной этапе вырос на 2%, средний уровень остался прежним, а низкий уровень снизился только на 3%.

Одним из результатов экспериментальной работы стало активное участие студентов экспериментальной группы в выборах депутатов в Мажилис Парламента и маслихаты РК всех уровней.

В конце эксперимента мы провели повторный опрос на предмет участия студентов в деятельности общественных объединений. Среди вновь заявленных можно отметить: психологический клуб «Инсайт», театральный кружок, клуб разговорного английского языка, студия вокала, студия народного танца, дебатный клуб «Еаги ВИКТОРИЯ», волонтерская организация, студия современного танца, научные кружки «Туран», «Жас ғалым», секции по волейболу, баскетболу, шахматный клуб. Среди других организаций (вузы, неправительственные организации, молодежные крылья политических партий, организаций дополнительного образования и т.д.) студенты отметили: МК «Жас Отан» НДП «Нұр Отан», «Жасыл Ел», Молодежная организация «Жастар», Международный языковой центр «Inter Press II», академия бизнеса «Іскер», центр Дарын.

Таким образом, результаты контрольного среза демонстрируют что данные в экспериментальной группе значительно отличаются от данных контрольной группы. Ответы студентов свидетельствуют о понимании сущности социальной активности и необходимости придания процессу ее формирования целенаправленного характера. Проведенная опытно – экспериментальная работа подтвердила эффективность деятельности студенческих общественных объединений по формированию социальной активности студенческой молодежи.

Литратура

1. Назарбаев Н. Казахстан-2050. Послание Президента страны народу Казахстана // Казахстан-2050 – Астана, 2012
2. Потапова С.А. Социальная активность студенческой молодежи современного молодого города/ СПб, Изд. «Инфо-да», 2005. - 327с.
3. Рубина Л.Я. Советское студенчество: Социол. очерк. - М.: Мысль, 1981. - 207с.
4. Серегин А.Н. Методика исследования социальной активности студенческой молодежи. М., 2008. – С.35
5. Шаламова А. Студенческое самоуправление как фактор социальной активности молодежи // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 72.

Поварёнков Ю.П. (Ярославль, Россия)

ИНЕРЦИОННОСТЬ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. "Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

Работа посвящена психологическому анализу механизмов инерционности, которая является одной из закономерностей профессионального становления личности. В работе проанализированы особенности учебно- профессиональной адаптации студентов университета и профессиональной адаптации начинающих педагогов. Показано, что адаптация студентов и педагогов продолжается одно и то же время, подчиняется общим закономерностям и демонстрирует инерционность профессионального становления. Суть инерционности заключается в том, что профессиональное становление не начинается одновременно с возникновением новой социальной ситуации профессионального развития, а задерживается на определённое время. Длительность задержки (инерционной фазы) профессионального становления определяется величиной времени необходимого человеку для апробации эффективности использования старых способов деятельности, для осознания необходимости их изменений и для выработки новых способов деятельности, адекватных новой ситуации профессионального развития. В статье уточнены механизмы профессиональной и учебно- профессиональной адаптации, которые реализуются как процессы взаимодействия профессиональной саморегуляции, профессионального научения и профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная адаптация, инерционность профессионализации, профессиональное формирование, функционирование и саморегуляция.

Abstract. The work explores the psychological mechanisms of inertia, which is the leading pattern of professional formation of the personality. The author analyzed the peculiarities of learning and professional adaptation of University students and professional adaptation of beginning teachers. The article shows that the adaptation of students and teachers continues the same time, subject to the General laws and demonstrates the inertness of professional development. The essence of inertia is that professional development does not begin simultaneously with the emergence of new social situations and is delayed for a certain time. The length of the delay (inertia phase) of professional formation is determined by the amount of time necessary for a person to test the effectiveness of the use of old ways of working, to realize necessary changes and to develop new methods of activity, adequate to the new situation of professional development. In the article the author clarifies the mechanisms of vocational training and professional adaptation, which are implemented as the processes of interaction between professional self-regulation professional learning and professional development.

Key words: professional formation, professional adaptation, the inertia of professionalization, professional formation, functioning and self-regulation.

Большое влияние на разработку психологической теории профессионализации оказала и продолжает оказывать психология развития. Результатом такого влияния является создание онтогенетических концепций профессионального становления личности, которые, в основном, опираются на базовые закономерности развития, включая такие как

неравномерность, гетерахронность, стадийность, сензитивность и т.д. И в этом, несомненно, заключается конструктивная роль психологии развития как одного из ведущих теоретических оснований психологии профессионализации.

Вместе с тем, не дифференцированная, а порой и не критическая опора только на общие закономерности психического развития приводит и к менее конструктивным последствиям, например, маскировке специфических психологических закономерностей профессионализации. В серии наших предыдущих работ [7], [8], [9] было зафиксировано ряд таких закономерностей, связанных, в частности, с оперативностью профессионального становления и реализации личности. В настоящей статье мы остановимся на психологическом анализе одной из таких закономерностей, которая была обозначена нами как инерционность профессионального становления личности.

1.

На уровне макроанализа процесс профессионализации личности исследуется в ходе освоения ею конкретной профессии. Материалы психологических исследований профессионализации различных авторов [4], [5], [12] указывают на то, что данный процесс включает определённую последовательность стадий, напрямую связанных с решением специфических задач профессионального становления и реализации субъекта труда. Назовём эти стадии.

1. Стадия оптации. Решается задача поиска и выбора профессии.

2. Стадия профессионального обучения. Решается задача освоения и формирования системы профессиональной деятельности.

3. Стадия самостоятельной деятельности в рамках выбранной профессии. Данная стадия может быть поделена несколько субстадий.

3.1. Субстадия профессиональной самореализации. Решается задача достижения определённого пика желаемого и возможного в рамках профессии.

3.2. Субстадия профессиональной стагнации. Решаются задачи поддержания высокой профессиональной продуктивности, преодоления снижения интереса и противостояния деструктивным факторам.

4. Стадия выбора дальнейшего способа профессионализации. Возможно принятие следующих решений: смена профессии, смена направления в рамках старой профессии, отказ от изменений (маргинальная форма существования в профессии). Завершается стадия переходом к вторичной (третичной и т.д.) оптации

Объективной основой смены стадий, а точнее говоря, - перехода от одной стадии к другой является создание новой ситуации профессионального развития, а субъективной - формулировка и принятие соответствующей индивидуальной задачи профессионализации: выбор профессии, её освоение, реализация и т.д. Возникает вопрос: каким образом социальная ситуация профессионального развития детерминирует процесс перехода от одной стадии профессионализации к другой, какие психологические процессы обеспечивают формулировку и принятие обозначенных выше задач?

Несомненно, что в ряде случаев, ведущую роль в детерминации данного перехода играют социальные или внешние по отношению к человеку факторы и процессы. Например, сам факт начала профессионального обучения (в специализированных учреждениях профессионального образования или в организациях) или приход на постоянное место работы после его завершения, должен автоматически запускать процесс профессионального развития в соответствие с новой ситуацией профессионализации. Так ли это происходит на

самом деле или нет? Для ответа на этот вопрос обратимся к материалам, имеющимся в литературе, а затем рассмотрим данные, полученные в наших эмпирических исследованиях и исследованиях наших сотрудников.

Традиционно начало профессионального обучения и начало самостоятельной профессиональной деятельности связывают с процессами учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. В большинстве отечественных источников профессиональную и учебно-профессиональную адаптацию определяют как приспособление к содержанию и условиям выполнения ведущей для соответствующей стадии профессионализации деятельности. Адаптация рассматривается как многоуровневый процесс и поэтому выделяется социальная, организационная, психофизиологическая, деятельностная и другие виды (или уровни) учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. Ведущая роль отводится деятельностной адаптации, т.е. адаптации к содержанию и условиям учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Её базовыми критериями рассматриваются успешность (эффективность) соответствующего вида деятельности и удовлетворённость (см. более подробно [2], [10] и библиографию к ним).

2.

Для уточнения динамики деятельностной адаптации рассмотрим материалы наших эмпирических исследований. Обратимся к анализу данных, представленных в таблице 1. В ней отражены обобщённые результаты измерения учебной самооценки, успеваемости и удовлетворённости учебной деятельностью студентов различных вузов России. В исследовании принимали участие студенты педагогического, политехнического, юридического и классического университета. Учебная самооценка диагностировалась с помощью модифицированной методики Дембо-Рубинштейна. Успеваемость оценивалась по результатам семестровых экзаменов и результатам экспертных оценок преподавателей. Измерение удовлетворённости учебной деятельностью производилось с помощью методики, предложенной Мищенко Л.В. [6].

Таблица 1. Учебно - профессиональная адаптация студентов вузов.

Показатели	Параметры	2	4	6
		семестр	семестр	семестр
Учебная самооценка	х	71.3	37.1	59.2
	б	8.84	6.41	5.98
	Кв	12.4	17.3	10.1
Успеваемость	х	72.1	51.4	70.5
	б	11.2	10.6	12.2
	Кв	15.6	20.6	17.3
Удовлетворенность учебной деятельностью	х	73.4	49.2	65.7
	б	10.6	7.58	9.99
	Кв	14.5	15.4	15.2

Из таблицы хорошо видно, что показатели учебно-профессиональной адаптации не растут монотонно, как зафиксировано в теории, а первоначально снижаются к четвертому семестру, а уже после этого начинают демонстрировать увеличение. Говоря другими словами, учебно-профессиональная адаптированность сначала ухудшается и лишь на третьем курсе увеличивается. Это означает, что деятельностная адаптированность студентов первого курса

значимо выше, чем у студентов второго курса. Может ли быть такое в реальности или здесь кроется какая-то ошибка диагностики? Тот факт, что в обследовании принимало большое количество студентов разных вузов говорит о том, что выявленная закономерность не является случайной и она отражает некоторые реальные, но пока ещё не совсем понятные, тенденции профессионального развития человека на стадии профессионального обучения.

Обратимся к материалам таблицы № 2, в которой отражена динамика профессиональной адаптации учителей нескольких общеобразовательных школ города Ярославля, Ярославской и Архангельской области. Для измерения профессиональной самооценки в данном случае также использовалась хорошо зарекомендовавшая себя модифицированная методика Дембо-Рубинштейн. Диагностика удовлетворённости трудом осуществлялась с помощью методики, предложенной, в работе [3] Для оценки эффективности педагогической деятельности использовалась методика экспертных оценок, предложенная и апробированная Авалуевым Н.Б.[1].

О чём свидетельствуют данные представленные в таблице 2? Они демонстрируют ту же тенденцию изменения профессиональной адаптированности учителей, что была зафиксирована у студентов младших курсов различных вузов. То есть первоначально начинающие учителя демонстрируют эффективность педагогической деятельности чуть ниже среднего уровня, затем, на втором году самостоятельной деятельности она резко снижается, а на третьем году увеличивается и превосходит уровень первого года. Полученные данные вновь фиксируют парадоксальный результат: учителя проработавшие в школе два года хуже адаптированы и хуже справляются со своими профессиональными обязанностями, чем учителя первого года самостоятельной работы.

Эти данные свидетельствуют о том, что профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза продолжается около трёх лет. Полученные результаты исследования хорошо согласуются с известными положениями в трудовом кодексе Российской Федерации, который действовал до последнего времени. В нем было четко зафиксировано, что выпускник вуза впервые приступающий к самостоятельной профессиональной деятельности может находиться в статусе молодого специалиста со всеми положенными правами и привилегиями в течение трёх лет. Тем самым законодательно признавалось, что процесс профессиональной адаптации осуществляется в течении этого времени и, что именно через три года самостоятельной работы человек полностью адаптируется к содержанию и условиям профессиональной деятельности.

Таблица 2. Профессиональная адаптация учителей общеобразовательных школ.

Показатели	Параметры	1 год работы	2 год работы	3 год работы
Профессиональная самооценка	х	62.1	35.7	52.4
	б	12.2	8.39	10.5
	Кв	19.6	23.5	20.4
Эффективность педагогической деятельности	х	53.1	41.2	64.3
	б	9.61	8.78	10.4
	Кв	18.1	21.3	16.2
Удовлетворенность педагогической деятельностью	х	57.2	26.1	37.5
	б	11.5	5.85	5.74
	Кв	20.1	22.4	15.3

Коль скоро достоверность выявленных закономерностей учебно-профессиональной и профессиональной адаптации не вызывают сомнения, попытаемся их объяснить и проинтерпретировать с позиций системогенетического подхода, опираясь на материалы дополнительных исследований [11], а также на результаты интервьюирования студентов вузов и учителей школ на этапе учебно-профессиональной и профессиональной адаптации.

3.

Проанализируем первоначально психологические механизмы учебно-профессиональной адаптации студентов вузов. Включаясь в учебный процесс студенты-первокурсники активно опираются, как свидетельствуют данные опросов, на свой прошлый опыт решения учебных задач, который сформировался у них в школе. Это проявляется в том, что студенты пытаются решать стоящие перед ними новые учебно-академические задачи используя те способы, приёмы и технологии учебной деятельности, которые они освоили в старших классах школы.

Однако в вузе к студенту, к содержанию и результатам его учебной деятельности, предъявляются несколько иные требования, чем в старших классах школы. И поэтому использование привычных способов школьной учебной деятельности не позволяют первокурснику добиться желаемых результатов. Происходит существенное увеличение времени подготовки к занятиям, а их результативность, по оценкам преподавателей и по самооценочным суждениям самого студента, оказывается ниже его ожиданий.

Получается так, что используя привычные со школы способы учебной деятельности, студент на решение учебно-академических задач, внешне похожие на школьные, тратит намного больше энергии и времени, но при этом не добивается необходимых, в том числе и желаемых, результатов. Большинство первокурсников такая ситуация не устраивает и они пытаются её изменить.

Первоначально, студенты не сомневаются в эффективности школьных форм учебной деятельности и не отказываются от них, но для повышения её продуктивности включают резервные механизмы повышения своей работоспособности. Они увеличивают энергозатраты при использовании старых школьных способов учебной деятельности в ходе решения новых учебно-академических задач. Такой способ оптимизации учебной деятельности позволяет несколько повысить её продуктивность, но быстро приводит к истощению, повышенной утомляемости студента и, следовательно, не даёт, в конечном счёте, желаемого эффекта.

Поиск выхода из сложившейся ситуации разворачивается на фоне нарастающего адаптационного кризиса, который вызван постепенным осознанием студентами того, что сформировавшиеся у него школьные способы учебной деятельности не соответствуют новым, учебно-академическим требованиям, которые предъявляются в вузе.

Поэтому, на следующем этапе он пытается отрегулировать и тем самым оптимизировать сами способы учебной деятельности. Но, по-видимому, такая саморегуляция, зажатая специфическими рамками школьной учебной деятельности, также не позволяет студенту достичь необходимых результатов, что существенно обостряет протекание адаптационного кризиса, который в данный момент достигает своего апогея.

Именно данный профессиональный кризис позволяет студенту осознать, что успешность и высокая эффективность обучения в вузе не может быть достигнута путем оптимизации и "шлифовки" школьных способов деятельности. Он начинает понимать, что для этого нужно

сформировать новую психологическую систему учебной деятельности, адекватную вузовским требованиям, которую мы назвали учебно-академической.

О том, что адаптационный кризис усиливается на 2 курсе обучения, но при этом носит, по большей части конструктивный характер, свидетельствуют данные, полученные в исследованиях выполненных под нашим руководством [11]. В них показано, что в этот период происходит максимальная активизация совладающего поведения студентов и механизмов самоактуализации, на фоне снижения активности защитных механизмов, особенно их деструктивных форм. Данные изменения однозначно свидетельствуют, что большинство студентов (не все!) активно включаются в процесс конструктивного решения проблем учебно-профессиональной адаптации, отказываются от не эффективных способов учебно-школьной деятельности и добиваются формирования адекватных форм учебно-академической деятельности

Анализ протоколов интервьюирования студентов свидетельствует, что рассмотренная выше поисковая активность возможна только при наличии высокой учебной мотивации или сильной внешней учебной стимуляции, либо при сочетании того и другого. Существенное влияние на данный процесс оказывают такие качества субъекта учебной деятельности как ригидность, интернальность-экстернальность, а также общий уровень развития самосознания.

Осознание студентами необходимости качественной перестройки психологической системы учебной деятельности происходит в конце 2-го, в начале 3-го семестра обучения в вузе. Поэтому снижение успеваемости на втором курсе связано с тем, что основное внимание на этом этапе обучения студент уделяет формированию психологической системы учебно-академической деятельности, которая адекватна новой социальной ситуации профессионального развития личности.

Как только эта система сформирована, т.е. как только студент "научается учиться" в вузе, а это происходит где-то в конце 4 семестра обучения, успеваемость резко возрастает, повышаются показатели адаптированности и, следовательно, активная фаза учебно-профессиональной адаптации завершается.

Обратимся к анализу профессиональной адаптации учителей. Из таблицы 2 хорошо видно, что количественные изменения, которые происходят в процессе профессионально адаптации учителей в целом совпадают, с изменениями зафиксированными в ходе учебно-профессиональной адаптации студентов. Можно ожидать, что в определённой степени будут совпадать и качественные психологические перестройки, стоящие за количественными изменениями показателей адаптации.

Данные опроса начинающих учителей свидетельствуют, что они первоначально как и студенты первых курсов активно опираются на свой прошлый опыт, который был ими накоплен в ходе обучения в педагогическом вузе. И такой подход к решению профессионально- педагогических задач следует признать нормальным, т.к. весь процесс обучения в педагогическом вузе ориентирован на формирование у будущего учителя готовности к эффективному выполнению педагогической деятельности. Но не совсем нормальным является то, что большинство молодых учителей испытывают серьезные трудности в ходе решения педагогических задач средствами учебно-профессиональной деятельности, которая формировалась в ходе обучения в вузе. Не совсем понятно и другое: успешное обучение в вузе не всегда коррелирует с успешностью профессиональной адаптации и эффективностью педагогической деятельности, по крайней мере на

первоначальных этапах. Говоря другими словами, в ходе обучения в вузе не всегда удаётся добиться необходимого уровня профессиональной готовности выпускников к эффективной педагогической деятельности.

Отсюда становится понятным, почему молодые учителя почти год тратят на то, чтобы апробировать свои учебно-профессиональные знания и умения а, в конечном счёте, убеждаются в том, что сформированная в ходе обучения в вузе психологическая система учебно-профессиональной деятельности нуждается в серьёзной перестройке. Именно решению данной проблемы посвящён второй год самостоятельной деятельности учителей и именно поэтому в этот период наблюдается резкое снижения эффективности педагогической деятельности.

На втором году работы учитель основное внимание уделяет не тому, чтобы обучать и воспитывать учеников, а тому, чтобы найти и сформировать адекватные способы решения этих педагогических задач, а в конечном счёте сформировать адекватную психологическую систему профессионально-педагогической деятельности.

Для того чтобы понять, что такие перестройки необходимо осуществлять и в каком направлении их нужно вести, начинающий педагог также как и студент младших курсов, должен пережить адаптационный профессиональный кризис, который приходится на начало второго года самостоятельной деятельности педагога. Смысл и содержание этого кризиса раскрывается в высказываниях молодых учителей, которые часто встречаются в протоколах их интервьюирования: " Чему нас учили в вузе? В школе к учителю предъявляются совсем другие требования. Приходится путем проб и ошибок находить правильные способы работы" и т.п.

Но, как только сформирована адекватная реальным условиям и индивидуальным возможностям учителя система педагогической деятельности (а происходит это в конце второго года самостоятельной деятельности учителя) наблюдается резкий скачок эффективности его профессионально-педагогической деятельности. Одновременно начинает расти удовлетворённость трудом и профессиональная самооценка, снижается психическая напряжённость и тревожность, что, в конечном счёте, указывает на завершение активной фазы профессиональной адаптации учителя.

4.

Анализ выявленных закономерностей и их последующая интерпретация позволяет сделать более широкие теоретические обобщения, которые дают возможность уточнить психологический смысл и суть инерционности профессионального развития человека.

Как следует из проведённого анализа суть инерционности профессионального становления заключается в том, что данный процесс не начинается сразу же как только возникает (складывается) новая социальная ситуация профессионального развития. Человек по инерции продолжает действовать в новых условиях старыми способами, которые сформировались у него ранее. Для того, чтобы профессиональное становление началось человек должен осознать необходимость изменений и, в первую очередь, в операциональной структуре его деятельности, а также - в уровне развития его ресурсных возможностей. В этом случае происходит переход субъекта от стратегии функционирования к стратегии формирования. Уточним содержание выявленных стратегий.

Хорошо известно, что любая динамическая система с точки зрения использования своих ресурсов и отношения к ним может находиться в трёх основных состояниях, которые можно обозначить как функционирование, формирование и саморегулирование.

Функционирование предполагает использование имеющихся у системы ресурсов для решения тех задач, ради которых создавалась данная система. Поэтому функционирование следует рассматривать как реализацию имеющихся у системы ресурсов в плане достижения необходимого результата.

Формирование или точнее самоформирование ориентировано на качественные и количественные изменения ресурсных возможностей системы в связи с изменением стоящих перед ней задач и условий функционирования. Фактически самоформирование приводит к созданию новых ресурсных возможностей системы, а также к смене уровня и направления её функционирования.

Саморегулирование также предполагает определённое воздействие на имеющиеся ресурсы системы, но не в плане их качественной перестройки и изменения, а в плане их оптимизации. В процессе саморегуляции системы изыскиваются дополнительные возможности её внутренних ресурсов и скрытые её резервы. Саморегуляция способствует определённому повышению эффективности функционирования системы, но за счёт оптимизации имеющихся у неё ресурсов.

Не трудно заметить, что данная логика анализа может применяться и к изучению профессионального становления человека. Очевидно, что субъект труда в известный промежуток времени может находиться в одном из трёх описанных выше состояний, однако их содержание требует уточнения.

Как было показано в наших работах [8] субъект труда имеет двухуровневую структуру. На первом уровне анализа выделяется система деятельности субъекта труда, а на втором - система качеств, которые влияют на эффективность деятельности и обеспечивают её реализацию (традиционно они называются профессионально важными (ПВК)).

Профессионал как субъект труда осуществляет широкий набор различных видов деятельности, включая профессиональную, учебно-профессиональную, оппационную, адаптационную и другие виды деятельности, в соответствии со спецификой профессиональных и метапрофессиональных задач.

Любая из этих видов деятельности может находиться в любом из трёх состояний, зафиксированных выше: в состоянии реализации (функционирования), формирования и саморегулирования. Например, учебно-профессиональная деятельность в состоянии функционирования ориентирована на освоение соответствующей профессиональной деятельности, на создание обеспечения готовности человека к её реализации. Состояние формирования учебно-профессиональной деятельности предполагает освоение субъектом её самой, т.е. освоение её операциональной структуры и развитие системы учебно-важных качеств. В состоянии саморегуляции происходит оптимизация психологической системы учебно-профессиональной деятельности и системы учебно-важных качеств с целью повышения её эффективности за счёт выявления скрытых резервов.

Важно подчеркнуть следующие моменты. Во-первых, саморегуляция как форма оптимизации может затрагивать как процесс функционирования, реализации деятельности профессионала, так и её формирование, которое осуществляется в форме профессионального научения и развития. Во-вторых, субъект труда и его деятельность могут находиться в трёх описанных состояниях одновременно, но одно из них всегда определяется и фиксируется как ведущее.

Опираясь на результаты проведённого анализа рассмотрим как взаимодействуют между собой различные виды учебной деятельности в процессе учебно-профессиональной адаптации.

На начальных этапах обучения в вузе студент реализует учебно-школьную деятельность, которая опирается на специфическую систему учебно-важных качеств. Функционирование этого вида учебной деятельности в новых условиях вузовских требований не даёт необходимого результата. И поэтому он переходит к её регулированию, оптимизации её операциональной структуры и системы ПК, чтобы максимально приспособить её к решению вузовских учебных задач.

По-видимому, эти попытки не дают желаемого результата, возникает и развивается адаптационный кризис, благодаря которому студент осознаёт необходимость формирования новой системы учебной деятельности, которая соответствует вузовским требованиям и обеспечивает эффективное обучение. Данная учебная деятельность (учебно-академическая) формируется на втором курсе в процессе учебно-профессионального научения и развития.

Таким образом, основной причиной инерционности профессионального становления субъекта труда в процессе учебно-профессиональной адаптации является то, что студент не сразу приступает к формированию нового вида учебной деятельности, адекватной вузовским требованиям. Первоначально он пытается использовать, а затем и оптимизировать старые школьные способы учебной деятельности и лишь убедившись в бесполезности этих попыток приступает к формированию новой учебно-академической деятельности.

Аналогичные причины лежат в основе проявления инерционности и в ходе профессиональной адаптации. В этом случае активизация процессов формирования психологической системы профессиональной деятельности откладывается из-за безуспешных попыток адаптировать к решению профессиональных задач учебно-профессиональную деятельность, которая сформировалась в ходе обучения в вузе. Отказ от этой стратегии происходит в конце первого, в начале второго года самостоятельной деятельности на фоне обостряющегося вторичного адаптационного кризиса.

Говоря другими словами переход от реализации старых способов деятельности к формированию новых не является механическим и легким. Он осуществляется человеком через преодоление самого себя, через преодоление сложившихся установок и привычных способов деятельности, в условиях профессионального кризиса, который расширяет сознание человека и опосредует смену стратегии функционирования.

Возникает важный методический вопрос можно или нужно преодолевать, выявленную инерционность профессионального становления в ходе сопровождения человека на этапе профессиональной и учебно-профессиональной адаптации? Поиск ответа на данный вопрос станет целью наших последующих исследований.

Подводя итог проведённому анализу зафиксируем психологические причины инерционности профессионального становления личности. Во-первых, это привычка действовать в новых условиях старыми, проверенными способами. Во-вторых, психологические трудности осознания необходимости перемен и, прежде всего, необходимости изменения самого себя и способов своей деятельности. В-третьих, формирование (в процессе научения и развития) новых способов деятельности адекватных сложившейся ситуации развития. На проверку эффективности старых способов деятельности, на осознание необходимости перемен, на формирование новых средств деятельности уходит определённое время. Оно определяет длительность инерционного

процесса и оттягивает начало процесса профессионального становления, как процесса решения конкретных задач профессионализации.

Полученные в настоящем исследовании данные позволяют уточнить психологические механизмы учебно-профессиональной и профессиональной адаптации. Из анализа литературы следует, что родовыми понятиями, на основе которых определяется адаптация, являются "приспособление", "вхождение в новую ситуацию" и т.д. В большинстве словарей фиксируется, что приспособляемость это значит изменяться в соответствии с требованиями ситуации, причем в том направлении и до такого уровня, который позволяет эффективно действовать в ней.

Не трудно заметить, что в этих понятиях фиксируется не содержание адаптационного процесса, а его целевая функция, которая тоже нуждается в уточнении. Если в качестве родового понятия при определении адаптации используется понятие "приспособление", то для определения последнего - используется понятие "изменение". Таким образом, учебно-профессиональная и профессиональная адаптация представляет собой изменение субъекта учебной и профессиональной деятельности в соответствии со специфическими требованиями конкретной ситуации.

Большинство изменений происходящих с человеком являются результатом развития, научения и саморегуляции. Поэтому в основе профессиональной и учебно - профессиональной адаптации лежат специфические механизмы профессионального развития, профессионального научения и профессиональной саморегуляции. Адаптированность, как определённое состояние психологической системы деятельности субъекта труда, является результатом действия и взаимодействия данных механизмов и отражает степень его готовности к решению учебно-профессиональных и профессиональных задач.

Литература

1. Авалуев Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога. Дисс. кан. пед. наук.- СПб., 2003- 167с.
2. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация / Ф.Б. Березин.- М., 1988.- 320 с.
3. Диагностика профессионального становления личности / составители Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Часть 3.- Ижевск: Изд-во "Удмуртский университет", 2012.- 144 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий]/ Э.Ф. Зеер. – М. - Екатеринбург, 2003. - 329 с.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.
6. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности.- Вестник практической психологии образования.- 2007, №3 (12).- с. 122-128.
7. Поварёнков Ю.П. Диалектика становления профессионала.- Ярославский психологический вестник.- 1999.-№ 1.- с.19-38
8. Поварёнков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности.- Ярославский психологический вестник.- 2005.- №16.- с.10-15
9. Поварёнков Ю.П. Оценка эффективности педагогической деятельности / Ю.П. Поварёнков, Ю.Н. Слепко.- Ярославль: РИО ЯГПУ, 2011.- 87 с.
10. Реан Н.А. Психология адаптации личности /Н.А. Реан, Н.Р. Кудашев, А.Н. Баранов.- М.: Прайм-Еврознак, 2006.- 350 с.
11. Сорокина Ю.Л. Преодоления кризиса учебной адаптации студентами педагогического ВУЗа.- Дисс. кан. психол. наук.- Ярославль, 2006- 178 с.
12. Super D.E. Vocation development.- N.Y., 1957. - 340 с.

ПРИЧИНЫ НЕГАТИВНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются причины негативного отношения педагогов к детям. Анализируются подходы к изучению негативного личностного отношения педагогов к детям. Проводится сопоставление результатов исследования на предмет взаимосвязи негативного отношения к детям и ориентации педагогов на ценности директивного подхода в образовании.

Ключевые слова: негативное отношение педагогов к детям, ценности образования, социально-психологическое взаимодействие.

Abstract. The article discusses the reasons for the negative attitude of teachers to children. Examines approaches to the study of negative personal attitude of teachers to children. A comparison of the results of studies on the relationship of negative attitudes toward children and attitudes of educators on the value of a prescriptive approach in education.

Key words: the negative attitude of teachers to children, values education, socio-psychological interaction.

Предварительно отметим, что педагогика, утверждающая принцип ненасилия, стоит на позициях признания ценности человека и его жизни, отрицания принуждения, как способа решения межличностных проблем и конфликтов [5, с.107-108].

Педагогическое насилие в социально-психологических исследованиях рассматривается как структурное насилие, которое легитимно и представлено в культуре, социальных символах, традициях и ритуалах [1]. Другими словами, педагогическое насилие воспринимается людьми как дело нужное и справедливое. Оправдание или осуждение педагогического насилия зависит от социальной ориентации общества и соответственно усиливается или ослабевает.

Алексеева Л.С. отмечает, что до сих пор к факту жестокого обращения с детьми у нас остается снисходительно-терпимое, а иногда, к сожалению, ироничное отношение [1, с. 43-51].

Наличие у педагога негативного отношения к детям является препятствием на пути достижения профессионализма в педагогической деятельности. Как правило, в педагогической литературе факт отсутствия у педагога любви к детям отрицается. Поэтому в литературных источниках, рассматривающих вопросы обучения и воспитания детей, редко встречаются замечания о причинах негативного отношения к детям.

Березовин Н.А. и Коломинский Я.Л. считают, что проявление личного отношения учителя к учащимся зависит от стиля его работы и внутренней психологической установки по отношению к ученикам [3, с. 32]. Авторы предполагают, что стиль является внутренней психологической основой, эмоциональным фоном, на котором разворачиваются все акты взаимоотношений между учителем и детьми. В зависимости от стиля учитель осознанно или неосознанно выбирает конкретные приемы воздействия на ученика. Опираясь на многочисленные наблюдения, авторы резюмируют, что подлинный стиль отношения педагога к детям, в котором особенно ярко проявляется именно эмоциональное отношение, нередко обнаруживает себя в таких педагогических воздействиях, которыми сам педагог не управляет [3, с.99]. По предположениям авторов, структура стиля отношения учителя к

детям включает в себя две основные подструктуры: мотивационную, или подструктуру собственного отношения, и операциональную, которая включает в себя систему поведенческих реакций, реализующих отношение учителя к детям [3, с. 102]. Указанные подструктуры могут адекватно или неадекватно сочетаться друг с другом. Авторы отмечают, что учителя далеко не всегда осознают особенности своего стиля отношения к детям, поэтому они нередко не задумываются над возможным расхождением между отношением к детям и поведением, в котором это отношение реализуется. Таким образом, Березовин Н.А. и Коломинский Я.Л. полагают, что всякое отношение (в том числе и негативное) к детям реализуется в поведении учителя и не всегда им осознается. При этом авторы указывают на внутренний характер любого отношения – как положительного, так и отрицательного, но для оптимизации стиля отношения делают ставку на операциональную подструктуру. Другими словами, они считают, что всякое отношение можно и нужно маскировать благодаря изменению этико-педагогических понятий учителей. Придавая большое значение операциональной подструктуре, авторы делают ставку на сознательный компонент в проявлении поведенческих реакций.

Последователи концепции В.А. Петровского о учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной моделях педагогического общения видят причину проявления негативного отношения педагога к ребенку в принадлежности учителя к учебно-дисциплинарной модели общения. Поскольку, при такой модели общения, главной целью учителя учебно-дисциплинарного типа является вооружение детей знаниями, умениями, навыками, а в основе тактики общения лежит диктат и опека. По мнению сторонников данной концепции (Орлов А.Б., Самофал Р.А., Зеленова М.Е., Жалгасбаева А.К., Рыбакова М.М. и др.), такие учителя более склонны наказывать школьника за его провинности, чем поощрять за достижения. Суть позиции педагога учебно-дисциплинарного типа – реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций. Естественно, личностно-ориентированная модель общения составляет альтернативу первой модели, и авторы ассоциируют ее с педагогикой сотрудничества [8].

Другие исследователи (Митина Л.М., Маркова А.К. и др.), рассматривая педагогические профессиональные установки по отношению к детям, чаще всего останавливаются на понятии «педагогический стиль». Деление педагогического стиля осуществляется по принципу, предложенному К. Левином применительно к стилям руководства, на авторитарный, демократический и либеральный (в другой интерпретации – попустительский, игнорирующий). Авторы считают, что педагогический стиль определяет «внешний рисунок» педагогической деятельности и соотносится с педагогической позицией учителя [7, 6].

При описании стилей авторы постоянно апеллируют к установкам педагогов, которые устойчиво различаются у представителей разных стилей. Следовательно, согласно данной позиции, проявление негативного отношения педагога к детям тождественно стилю педагогической деятельности. Кроме этого, Митина Л.М. в своих работах указывает на другую причину негативного отношения к детям – низкий уровень сформированности самосознания учителя [7].

Юдина Е.Г., опираясь на теоретические подходы, что в основе сознания субъекта лежит система его отношений к миру, к людям и к себе (Э.Эриксон, В.И. Слободчиков и др.), считает, что профессиональная позиция находится в центре педагогического сознания, определяя тип взаимодействия педагога с ребенком. Негативную педагогическую

профессиональную установку она называет «надпозицией». По Юдиной Е.Г., надпозиция – это отношение к сознанию ребенка как к *tabula rasa* и одновременное отношение к собственным мнениям, знаниям, представлениям, установкам как к эталонным во взаимодействии с ребенком. Таким образом, автор включает установку на детей в структуру педагогического сознания. При этом отмечает, что сила педагогической позиции по отношению к ребенку так велика, что «человек ее занимающий может оказаться почти не способным на непосредственное поведение». По ее мнению, добрый и мягкий человек, находясь в педагогической позиции, способен на жестокость, если он уверен, что это необходимо для блага воспитуемого [13].

Руднева Т.И. причину возникновения у будущих педагогов негативного отношения к детям видит в существовании противоречия между интеллектуальной готовностью и эмоционально-личностной направленностью на педагогическую деятельность, основополагающим образованием которой является установка на личность ребенка [9].

Ключко В.Е., Шептенко О.Б., Алимова М.А. изучают установки в контексте теории психологических систем, которая базируется на принципе системной детерминации. Вслед за Асмоловым А.Г. и Тихомировым О.К. считают установки психологическими новообразованиями деятельности [12, 2].

Предметом диссертационного исследования Шептенко О.Б. явилось изучение генезиса установок, их детерминация и различные формы проявления в реальной жизнедеятельности. Шептенко О.Б. считает, что в установке прослеживается двойная детерминация: внешняя (менталитет профессиональной среды) и внутренняя (психофизиологические, психические и личностные факторы). Формирование и проявление установок на восприятие ученика определенной модальности обусловлено ориентацией учителя на ценности недирективного или директивного подхода. Это явилось основанием для следующего вывода автора: проявление негативных установок в отношении к ученикам характерно для педагогов, ориентирующихся на ценности директивного подхода в профессиональной деятельности [12].

Алимова М.А. не уточняет генезис негативного отношения педагогов к детям. Однако по результатам исследования отмечает, что уже на этапе «вхождения в профессию» будущие педагоги уже имеют сформировавшуюся готовность действовать определенным образом и в определенном направлении. Алимова М.А. предполагает, что у будущих студентов-педагогов установка формируется в результате определенных представлений о профессии, наличия актуальных потребностей и возможностей, а также способов реализации и удовлетворения последних. В решении вопроса о генезисе профессиональных установок Алимова М.А. опирается на деятельностный подход и считает, что деятельность влияет на формирование определенного типа профессиональной установки [2].

Несколько отличается от предыдущих работ, взгляд на природу негативного отношения к детям в работах Блинова В.И. Автор полагает, что проявление у педагогов негативных установок по отношению к ребенку обусловлено неразвитостью у студентов-педагогов этого качества – уважения и любви к ребенку, которое, по мнению Блинова В.И., должно формироваться в педвузе [4].

Следовательно, анализ психолого-педагогической литературы на предмет изучения негативного личностного отношения педагогов к детям показал, что данные установки детерминированы:

1. Неудовлетворенностью в выборе педагогической профессии;
2. Отсутствием убежденности будущего педагога в смысле и ценности педагогического труда;
3. Подражанием «плохим» образцам педагогической деятельности;
4. Противоречием между интеллектуальной готовностью и личностной направленностью будущего педагога;
5. Незрелостью у будущих педагогов такого качества, как уважение и любовь к ребенку;
6. Адекватным или неадекватным сочетанием двух основных подструктур (подструктуры собственного отношения и операциональной подструктуры), определяющих стиль отношения педагогов к детям;
7. Приверженностью педагога учебно-дисциплинарной модели общения;
8. Ориентацией на ценности директивного подхода;
9. Низким уровнем сформированности самосознания педагога.

В целом, авторы сходятся во мнении о том, что педагогическая деятельность влияет на формирование определенного вида установки на детей.

Проведенные нами исследования, направленные на установление знака и силы выраженности установки на детей, не обнаружили у учителей, весьма позитивного отношения к подростку. Между тем, негативное отношение (от слабо негативного - 33,3 % , до негативного - 5,5 % и весьма негативного - 13 % по силе выраженности) выявлено у 51,8 % учителей [10].

Наше исследование показало, чем выше положительные оценки педагогов на подростка, тем выше степень ориентации на ценности недирективного подхода ($r = 0,843$ при $p \leq 0,001$) и тем больше степень отвержения педагогом ценностей директивного подхода ($r = -0,5907$ при $p \leq 0,001$). Достоверно значимо выявлена аналогичная зависимость по отношению к объекту «школьник» ($r = 0,415$ при $p \leq 0,01$) и «дошкольник» ($r = 0,317$ при $p \leq 0,05$), ($r = -0,393$ при $p \leq 0,01$). По отношению к объекту «дети» достоверных корреляционных связей с типом ориентации на ценности директивного и недирективного подходов не выявлено (табл.1). Так, исследования показывают положительное отношение к исследуемому объекту «дети» (за редким исключением).

Кроме того, система значений имеет многоуровневую структуру, упорядоченную категориями. По определению Степина В.С. [11, с.43], категории, которые фиксируют наиболее общие характеристики объектов, выступают в качестве базисных структур человеческого сознания. Так в нашем исследовании, в линейке изучаемых объектов «дети», «дошкольник», «школьник», «подросток», родовым понятием, символизирующим национально-культурное значение и отражающим атрибутивные характеристики объекта, является слово «дети».

Таблица 1. Матрица корреляционных связей установок на детей и типа ориентации педагогов на ценности директивного и недирективного подходов в образовании

Тип ориентации педагогов на ценности	Оценочные установки педагогов в категориальной структуре «дети»			
	Дети	Дошкольник	Школьник	Подросток
Директивного подхода	-0,124	-0,393	-0,245	-0,5907
Недирективного подхода	0,094	0,317	0,415	0,843
Критическое значение: $r=0,435$ ($p \leq 0,001$) или $r=0,348$ ($p \leq 0,01$) или $r=0,268$ ($p \leq 0,05$)				

Анализируя результаты исследования, мы отметили, что объект «подросток» в категориальной структуре «дети» оказался очень чувствителен к выявлению фактического либо декларативного характера ориентации педагогов на ценности недирективного подхода. Таким образом, данные нашего исследования созвучны результатам исследования О.Б. Шептенко, где автор выявила, что проявление установок на восприятие ученика определенной модальности обусловлено ориентацией учителя на ценности недирективного и директивного подхода. Однако, в отличие от указанных выше результатов, наше исследование показало, что негативное отношение педагогов к детям дифференцировано в рамках категориальной структуры «дети». Кроме того, проявление у педагогов негативного отношения к отдельным объектам этой структуры указывают на их фактическую, соответствующую действительности, ориентацию на ценности директивного подхода в образовании.

Основные выводы исследования должны стать темой обсуждения в педагогических коллективах. Это необходимо для осмысления проблемы качественного функционирования системы «педагог – дети» в процессе социально-психологического взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Проблемы жестокого обращения с детьми в семье/ Л.С. Алексеева // Педагогика. 2006. №5, с.43-51.
2. Алимova М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления профессиональных установок. Автореферат дисс. На соискание уч. степени к. псих. наук, специальность 19.00.01. Барнаул, 2002.
3. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование)/ Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. - Мн., Изд-во БГУ, 1975.
4. Блинов В.И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика

перспективы / В.И. Блинов // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Вып. 2. – М., ИОО МОН РФ, 2004. – 202с. – с.41-53.

5. Караковский В.А. Воспитаи гражданина / В.А. Караковский. – М., 1987.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.

7. Митина Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся / Л.М. Митина // Вопросы психологии. 1991. № 3.

8. Петровский, А.В., Петровский, В.А. Категориальная система в психологии / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы психологии. 2000. № 5, с. 3-17.

9. Руднева Т.И. Исследование процесса формирования основ педагогического профессионализма студентов университета / Т.И. Руднева // Педагогика. 1997. №1.

10. Скрипкина Н.В. Социально-психологический анализ личностного отношения педагогов к детям / Н.В. Скрипкина // Вестник Костромского Государственного Университета им. Н.А. Некрасова. Том 17, №2, 2011., 382с., с. 232-237.

11. Степин В.С. Идеалы и нормы в динамике научного поиска. В кн.: Идеалы и нормы научного исследования / В.С. Степин // Под ред. Ю.В. Сачкова. Минск, изд-во БГУ, 1981. С.43.

12. Шептенко О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда). Автореферат дисс: канд. психол. наук. Барнаул, 1998.

13. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина. – М., 2001.

Смирнов А.А., Сокова М.С. (Ярославль, Россия)
ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОЦЕСС ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме взаимосвязи мотивационной сферы и вузовской адаптации студентов. Рассматривается влияние мотивации на процесс адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе. Выделяются мотивационные факторы, оказывающие влияние на успешность процесса вузовской адаптации студентов. В частности на основе анализа эмпирических данных мы пришли к выводу, что преобладание одного из видов направленности личности (на себя, на взаимодействие, на задачу) будет негативно влиять на процесс адаптации студентов в вузе, а также тип мотивации на обучение не оказывает существенного влияния на уровень адаптированности.

Ключевые слова: адаптация, студенты, университет, мотивация, направленность личности

In this article we examined the problem of the relationship of the motivational sphere and adaptation at the university. It describes the influence of motivation on the process of student's adaptation on the early stage of education. We have distinguished motivational factors that influence on the success of the process of adaptation at the university. In particular, based on the analysis of empirical data, we concluded that the prevalence of one of the types orientation of the personality (for himself, for the interaction, for a task) will a negative effect on the process of student's adaptation at the university, as well as the type of motivation for education no significant influence on the level of the adaptation.

Key words: adaptation, students, university, motivation, orientation of the personality

Личностное развитие студента в вузе — это не только развитие интеллекта, но и готовности к автономности, самостоятельности, становление позитивного отношения к миру и принятия окружающих, формирование уверенности в себе, мотивации самоактуализации, самореализации и самосовершенствования. Особо актуальны данные проблемы на первых курсах обучения, в период адаптации обучающихся к условиям вуза.

Современное российское общество нуждается в качественном улучшении подготовки специалистов, именно поэтому системе высшего профессионального образования уделяется особое внимание.

Исследование проблем адаптации невозможно без определения места мотивов в этом процессе. Сталкиваясь с препятствиями и сложностями, личность изменяется в отношении к себе и социуму. В связи с этим ее развитие определяется динамикой мотивационно-потребностной сферы. Исследования мотивации студентов затрагивают, в основном, учебные мотивы, оказывающие влияние на успешность обучения, приобретение профессиональных навыков. Влияние мотивации на процесс адаптации к условиям обучения в вузе является мало изученной проблемой.

Соответственно, цель исследования: изучить влияние мотивационных характеристик обучающихся на процесс вузовской адаптации на начальном этапе обучения.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

провести теоретический анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по проблематике адаптации студентов;

выявить закономерности динамики компонентов адаптации студентов в вузе в зависимости от типа мотивации на обучение;

выявить закономерности динамики компонентов адаптации студентов в вузе в зависимости от типа направленности личности.

Процесс вузовской адаптации многие авторы рассматривают как один из видов социальной адаптации. Под данным понятием понимается процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе (А.В. Карпов, 2003; M. L. Smith, 2008).

Категория вузовской адаптации описана в работах отечественных и зарубежных исследователей (А.В. Карпов, 2003; Ю.П. Поваренков, 2008; А.А. Реан, 2006; А.А. Смирнов, 2009; M.L. Smith, 2008). Адаптация студентов рассматривается как непрерывный процесс и результат приспособления индивида к меняющимся социальным условиям (А.А. Реан, 2006), либо как процесс развития, которое происходит в результате преодоления кризисных периодов, возникающих в ходе профессионализации личности (Ю.П. Поваренков, 2008); как приспособление к новым условиям учебной деятельности (М.С. Яницкий, 1999). При этом адаптация не сводится к приспособлению к новым условиям в вузе - она предполагает развитие личности студента (N. Otis, F.M.E. Grouzet, L.G. Pelletier, 2005; M.L. Smith, 2008).

В данной работе мы будем придерживаться классификации, которая включает в себя три компонента адаптации: приспособление индивида к новым социальным условиям; развитие в ходе профессионализации личности; приспособление к условиям учебной деятельности.

Адаптация студентов, несомненно, динамический процесс. Во многих работах отечественных и зарубежных исследователей приводится сравнительный анализ психологических показателей динамики адаптации студентов (Ю.П. Поваренков, 2008; Р.И. Цветокова, 2007; М.С. Яницкий, 1999). Ряд исследователей указывают на повышение напряжения психоэмоциональной сферы в первой половине учебного года (N. Otis, F.M.E. Grouzet, L.G. Pelletier, 2005). Согласно данным многочисленных работ по исследуемой тематике, наибольшая нагрузка на адаптационные механизмы студентов приходится на 1 семестр обучения (Е.В. Корепанова, 2003). Таким образом, необходимо более детально и тщательно провести анализ данного периода обучения.

В структуру вузовской адаптации многие авторы включают фактор мотивации учебной деятельности (А.А. Реан, 2006; Р.И. Цветокова, 2007; T. Nishimura, S. Sakurai, 2013). Высокая роль мотивации в данном процессе обусловлена тем, что ведущие мотивы личности являются побудительной силой, направляющей деятельность студентов, которая протекает не только во внешней предметной и социальной среде, но также имеет неразрывную связь с внутренней эмоционально-смысловой стороной.

Л.Р. Ярулина указывает, что учебная мотивация - особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, в которую входит внутренняя (ориентация на процесс и результат) и внешняя (награда, избегание) направленности личности. Доминирующим типом при этом является внутренняя мотивация, т.е. направленность

личности.

Учебная мотивация детерминирует побудительные источники для решения учебных задач, а мотивация на овладение профессиональной деятельностью непосредственно связана с последующей работой студента, реализацией себя в определенной социально-профессиональной роли. Таким образом, можно сказать, что мотивация учения связана преимущественно с тактическими планами программирования деятельности, тогда как мотивация усвоения профессиональных умений связана с реализацией стратегического проекта личностного развития.

Таким образом, в современной отечественной и зарубежной литературе по данной тематике существуют различные взгляды на данную проблему. Но большинство позиций отражают необходимость комплексного исследования процесса адаптации у студентов. Процесс вузовской адаптации является обязательным условием для успешного обучения студента в вузе, следовательно, необходимо проводить исследования, направленные на его дальнейшее изучение, для дальнейшей выработки мер, направленных на повышение адаптированности студентов в вузе.

Рассматривая современный этап развития высшей школы в России, наблюдается значительное развитие студенческой мобильности и количественное увеличение такой категории как учебные мигранты. Данным понятием, мы обобщаем категорию обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение. Соответственно, важно рассмотреть влияние фактора учебной миграции на структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов.

Гипотеза исследования: мотивационные характеристики личности студентов первого курса (тип мотивации на обучение, направленность личности) определяют специфику протекания процесса адаптации.

Выборку составили 1217 студентов первого курса факультета психологии биологии и экологии, физического факультета Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научных трудов отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, эмпирические – психолого-педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, метод продольных срезов. Использовались следующие психодиагностические методики: опросник методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), опросник «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина), опросник «Направленность личности» (В. Смекала, М. Кучера).

Для выявления влияния мотивационных характеристик обучающихся на динамику дидактического, социального и профессионального компонентов процесса адаптации студентов в вузе нами было произведено четыре замера в период первого года обучения (мониторинг осуществлялся в следующие временные интервалы: начало сентября (1), конец ноября (2), начало марта (3), конец мая (4). Выборку мы разделили по преобладающему типу мотивации, соответствующим шкалам методики «Мотивация обучения в вузе» (мотивация на получение знаний (ПЗ), мотивация на получение диплома (ПД), мотивация на овладение профессией (ОП) и доминирующему типу направленности

личности, диагностируемому опросником «Направленность личности» (направленность на себя (Я), направленность на взаимодействие (Вз), направленность на задачу (З)). Таким образом, в группах местных студентов, региональных и межрегиональных мигрантов, мы получили по 6 групп, в которых проследили динамику протекания процесса социальной, дидактической и профессиональной адаптации студентов к вузу. Показатели процесса адаптации оценивались посредством методики «Адаптация студентов к ВУЗу», включающей в себя три шкалы, соответствующие компонентам данного процесса. Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака использовался Т-критерий Вилкоксона. Также нами применялся ряд оригинальных разработок, предложенных отечественными исследователями: применен метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А.В. Карпов, 2003), использовались специальные индексы: когерентности структуры, дивергентности структуры и организованности структуры.

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью пакета MS Excel 2010, программы статистической обработки «Statistica 6.0» и психодиагностической среды «Psychometric Expert 8».

Таблица 1.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ	--> 0.05		--> 0.05		<-- 0.001	<-- 0.05	--> 0.001	--> 0.05	<-- 0.01
ОП		--> 0.05		--> 0.01		--> 0.05	--> 0.05		--> 0.01
ПД	<-- 0.01	<-- 0.05			--> 0.01		<-- 0.01		<-- 0.05
Я		--> 0.05	--> 0.05	--> 0.05		--> 0.05	--> 0.01		
Вз		<-- 0.05	<-- 0.05	--> 0.05		--> 0.01		<-- 0.05	
З		--> 0.05			<-- 0.01			--> 0.05	--> 0.05

Рассматривая влияние типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации, была выявлена следующая закономерность: положительная динамика дидактического, социального и профессионального компонента наблюдается в группе местных обучающихся с преобладающим типом мотивации на овладение профессией. В группе студентов с доминирующим типом мотивации на получение знаний выявлено повышение уровня дидактического и профессионального компонентов и снижение социального компонента вузовской адаптации в течение исследуемого периода. Инверсионная динамика компонентов исследуемого процесса наблюдается в группе обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение диплома.

Исследуя влияние доминирующего типа направленности личности на динамику компонентов вузовской адаптации местных студентов, мы пришли к следующему выводу: оптимальным для положительной динамики всех трех компонентов исследуемого процесса является преобладающий тип направленности личности на себя. Доминирование направленности личности на взаимодействие ведет к повышению уровня социальной адаптированности и снижению уровня дидактического и профессионального компонента. Противоположная динамика наблюдается в группе студентов с преобладающим типом направленности личности на задачу.

Таблица 2.

Структурные индексы структуры адаптации местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	26	28	25	23	10			10	16	18	15	12
	8	2	4	6	2	95	98	8	6	7	6	8
ОП	28	29	29	30	12	11	11	10	16	17	18	19
	6	3	5	4	4	9	1	5	2	4	4	9
ПД	29	28	29	28	13	13	13	13	16	15	16	14
	3	7	1	5	2	5	0	6	1	2	1	9
Я	30	30	31	31	10	10	10		19	20	21	22
	2	8	1	6	6	2	0	95	6	6	1	1
Вз	25	26	25	26		10	10	10	16	16	15	15
	4	3	9	0	93	1	5	7	1	2	4	3
З	27	26	26	27	12	12	11	11	15	13	14	15
	6	8	5	2	1	9	8	5	5	9	7	7

Динамика структурных индексов структуры адаптации местных студентов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на овладение профессией и направленности личности на себя. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Таблица 3.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ	-->		-->	-->		-->	-->	-->	
	0.05		0.01	0.01		0.05	0.001	0.05	
ОП	-->		<--		<--		-->		-->
	0.05		0.05		0.05		0.05		0.05

ПД		<-- 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05
Я		<-- 0.05			--> 0.05	--> 0.05		<-- 0.05	
Вз	--> 0.05		--> 0.05		--> 0.05			--> 0.05	--> 0.05
З		--> 0.05		<-- 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05		--> 0.05

Изучая влияние типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации в группе региональных учебных мигрантов, мы установили следующую закономерность: прогрессивные изменения дидактического, социального и профессионального компонентов наблюдаются у обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение знаний. Категория первокурсников с преобладающей мотивацией на овладение профессией характеризуется положительной динамикой дидактической и профессиональной адаптации, однако, первый компонент снижается к окончанию первого года обучения, а также снижением уровня социального компонента. Преобладание мотивации на получение диплома обуславливает отрицательную динамику вузовской адаптации в целом.

Рассматривая взаимосвязь преобладающего типа направленности личности и динамику компонентов вузовской адаптации региональных учебных мигрантов, была выявлена следующая закономерность: оптимальным для положительной динамики исследуемого процесса в целом является доминирование направленности личности на взаимодействие. Преобладание направленности личности на себя ведет к повышению уровня социальной адаптированности и снижению уровня дидактического и профессионального компонента. Группа обучающихся с доминирующей направленностью личности на задачу характеризуется регрессионной динамикой социальной и профессиональной адаптации, однако, к окончанию первого года обучения выявлен положительный сдвиг второго компонента, а также повышением уровня дидактического компонента.

Таблица 4.

Структурные индексы структуры адаптации региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	25 4	26 2	26 5	27 1	95 95	92 92	92 92	89 89	15 9	17 0	17 3	18 2
ОП	28 4	29 2	28 2	28 1	11 6	11 2	12 5	12 2	16 8	18 0	15 7	15 9
ПД	23 1	22 8	22 1	21 5	10 8	11 1	11 8	12 5	12 3	11 7	10 3	90 90
Я	21 5	20 2	19 4	19 8	82 82	74 74	62 62	69 69	13 3	12 8	13 2	12 9
Вз	23	23	24	24	91	85	86	81	14	15	15	16

	5	8	2	7					4	3	6	6
3	22 7	21 5	21 9	22 3	10 6	10 8	10 4	11 1	12 1	10 7	11 5	11 2

Динамика структурных индексов структуры адаптации региональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на получение знаний и направленности личности на взаимодействие. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Таблица 5.

Сдвиг показателей дидактического (ДА), социального (СА) и профессионального (ПА) компонентов вузовской адаптации в группе межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ДА			СА			ПА		
	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4	1-2	2-3	3-4
ПЗ			--> 0.05		--> 0.05			--> 0.05	
ОП		--> 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05		--> 0.05		--> 0.05
ПД	<-- 0.05		<-- 0.05	--> 0.01		--> 0.05		<-- 0.05	
Я		--> 0.05			--> 0.05	--> 0.05		<-- 0.05	<-- 0.05
Вз		<-- 0.05		--> 0.05		--> 0.05			<-- 0.05
З	--> 0.01		--> 0.05	--> 0.01	--> 0.05		--> 0.001		--> 0.01

Исследуя влияние доминирующего типа мотивации обучения на динамику вузовской адаптации, была выявлена следующая закономерность: положительная динамика дидактического, социального и профессионального компонента наблюдается в группе межрегиональных учебных мигрантов, как и среди региональных учебных мигрантов, с преобладающим типом мотивации на получение знаний. В группе студентов с доминирующим типом мотивации на овладение профессией выявлены прогрессивные изменения уровня дидактического и профессиональной адаптированности и регрессия социальной адаптации. Инверсионная динамика компонентов исследуемого процесса в течение исследуемого периода наблюдается в группе обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение диплома.

Рассматривая взаимосвязь преобладающего типа направленности личности и динамику компонентов вузовской адаптации студентов из других регионов, была установлена следующая закономерность: положительная динамика исследуемого процесса в целом характерна для категории обучающихся с доминирующей

направленностью личности на задачу. Преобладание направленности личности на себя обуславливает повышение уровня социальной и дидактической адаптированности и снижение уровня профессионального компонента. Группа обучающихся с доминирующей направленностью личности на взаимодействие характеризуется регрессионной динамикой дидактической и профессиональной адаптации, а также повышением уровня социального компонента.

Таблица 6.

Структурные индексы структуры адаптации межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения

Преобладающий параметр	ИКС				ИДС				ИОС			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ПЗ	24 8	25 1	25 5	26 3	84	82	80	80	16 4	16 9	17 5	18 3
ОП	26 0	25 7	26 1	26 3	12 0	11 8	12 5	12 0	14 0	13 9	13 6	14 3
ПД	21 8	22 1	21 5	21 2	11 5	11 2	11 7	11 5	10 3	10 9	98	97
Я	20 2	20 8	21 2	20 9	80	84	81	80	12 2	12 4	13 1	12 9
Вз	21 5	22 1	21 2	21 4	87	83	85	83	12 8	13 8	12 7	13 1
З	22 5	23 2	23 6	24 1	82	79	78	79	14 3	15 3	15 8	16 2

Динамика структурных индексов структуры адаптации межрегиональных учебных мигрантов в зависимости от мотивационных характеристик в течение первого года обучения отражает, что для прогрессивной динамики изучаемого процесса для данной группы обучающихся является преобладание мотивации на получение знаний и направленности личности на задачу. Поскольку при данных параметрах наблюдается более высокий уровень организованности структуры, что является показателем эффективности адаптационного процесса.

Обобщая результаты полученных данных, мы пришли к следующим выводам:

1. Большинство отечественных и зарубежных исследователей указывает на необходимость комплексного исследования процесса адаптации у студентов. Поскольку он является обязательным условием для успешного обучения студента в вузе, следовательно, необходимо исследовать факторы, детерминирующие протекание процесса адаптации, для дальнейшей выработки мер, направленных на повышение адаптированности студентов в вузе.

2. Выявлены закономерности динамики компонентов вузовской адаптации студентов в вузе в зависимости от доминирующего типа мотивации на обучение. Для обучающихся, не меняющих место жительства при поступлении, преобладающая мотивация на овладение профессией обеспечивает положительную динамику дидактического, социального и профессионального компонентов. В группе учебных мигрантов, не зависимо от степени географической удаленности места жительства

первокурсников до поступления, прогрессивные изменения вузовской адаптации в целом наблюдаются у обучающихся с преобладающим типом мотивации на получение знаний. Таким образом, фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи превалирующего типа мотивации обучения и динамики вузовской адаптации, что подтверждает гипотезу исследования.

3. Установлены закономерности динамики компонентов адаптации студентов в вузе в зависимости от типа направленности личности. Прогрессивные изменения вузовской адаптации в группе местных обучающихся обусловлены преобладанием направленности личности на себя, среди региональных учебных мигрантов – на взаимодействие, в категории межрегиональных учебных мигрантов – на задачу. Таким образом, фактор учебной миграции обуславливает специфику взаимосвязи типа направленности личности и динамики вузовской адаптации в исследуемых группах обучающихся.

Список литературы

1. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернопол, В.Я. Психология профессиональной адаптации. Монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. Ярославль, 2003. 161с.
2. Корепанова, Е.В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель-студент»: дис. ...к.псих.н. 19.00.03 / Е.В. Корепанова. Тамбов, 2003, с.275.
3. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П.Поваренков. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
4. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 479 с.
5. Смирнов, А.А. Психология вузовской адаптации: Учеб. пособие / А.А.Смирнов, Н.Г.Живаев. Ярославль: ЯрГУ, 2009.- 115 с.
6. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства её формирования в процессе профессионального становления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.И. Цветкова. Хабаровск, 2007. 530 с.
7. Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие / М.С. Яницкий. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 84 с.
8. Nishimura, T., Sakurai, S. The relationship between autonomous motivation and academic adjustment in junior high school students // *Shinrigaku Kenkyu* – 2013. - 84 (4). - pp. 365-
9. 375
10. Otis, N., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G. Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. - 2005. – 97 (2). - pp. 170-183.
11. Smith, M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. ... Master of Arts / M.L. Smith. - University of Saskatchewan, 2008. - 122 p.

Сопов В.Ф. (Москва, Россия)

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛА НА ВОСПРИЯТИЕ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной работе анализируется механизм восприятия руководителя организации (спортивной школы) подчиненными, на который оказывает влияние различный профессиональный функционал, анализируются особенности восприятия внешними и внутренними экспертами. Исследовались жизненные ценности, ошибки мышления, личные качества руководителя. Даны рекомендации по повышению эффективности спортивно-педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: восприятие, профессиональный функционал, личность руководителя, внешние и внутренние эксперты, жизненные ценности, ошибки мышления, взаимодействие.

Abstract: in this work analyze mechanism of the perception of leader of the organization (sport school) by the inferiors, wich is affected different professional functions, analyze the character of the perception exterior and interior experts. Investigated life's values, mistakes of the perception, personal quality of the leader. Gave the recommendations for the raising the level of the effectivity of the sport-pedagogical cooperation.

Keywords: perception, professional functions, personality of the leader, interior and

Введение: Современная специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва (СДЮСШОР), имеющая как правило не менее 3-5 специализаций по видам спорта, представляет собой сложную управленческую структуру, в которой реализуются административные, финансовые, спортивно-педагогические, воспитательные и технические функции, требующие учитывания особенностей восприятия друг друга членами коллектива.

При восприятии человека человеком мы находимся во власти стереотипов, установок [1], которые формируются в процессе выполнения функциональных обязанностей, под влиянием мотивов и жизненных ценностей субъекта и может выражаться в типичных ошибках мышления при оценке процесса общения и взаимодействия с коллегами по работе, спортсменами на тренировке, в оценке личности руководителя[4]. Это может стать причиной возникновения конфликтов в спортивно-педагогическом взаимодействии [2,3].

Управление коллективом осуществляется с учетом особенностей внешней и внутренней мотивации персонала.

Внешняя мотивация проявляется при высоких требованиях к престижности выбираемой профессии.

Процесс адаптации происходит более эффективно при управляемом изменении содержания мотиваций в сторону удовлетворенности изменениями в окружающей среде,

которыми могут быть вознаграждения за успешный труд или создание условий для избегания наказания за неуспех и ошибки.

Данный подход должен увеличить количество работы. Конечной целью формирования мотивации данного периода является повышение уровней потребности в достижении успеха и компетентности, а так же - выделение склонностей работников.

Внутренняя мотивация детерминирована особенностями личностного «Я» и направлена скорее на сам процесс труда, его условия, а не на какие-то другие цели.

Поэтому внутренняя мотивация проявляется при высоких требованиях к условиям работы, как материальным, так и моральным.

Содержание мотиваций в этом периоде направлено на формирование удовлетворенности процессом профессионального роста, компетентность, уверенность в правильности выбора своей профессии. Основными группами методов формирования внутренней мотивации являются: создание организационного климата профессиональной ориентации (ротация кадров, обучение, самоподготовка, стажерство, участие в обсуждении результатов труда и т.д.).

В описываемом периоде в коллективе СДЮСШОР создалась ситуация, когда возможности внешней мотивации стали исчерпывать себя (см. выше). Возникла идея обратиться к внутренней мотивации персонала: исследовав профессионально-важные качества (ПВК) осуществить ротацию кадров - выдвинуть на руководящие должности более способных и перспективных (возраст, образование, желание карьерного роста).

Методика исследования:

Было выделено три основных группы для проведения этой работы: Администрация. Педагоги - воспитатели. Тренеры отделений. А так же – бухгалтерия, технические работники спортбазы.

В рамках данного исследования была поставлена цель: изучить влияние профессионального функционала у названных категорий на восприятие и оценку особенностей личности руководителя (директора) школы. Исследовать причины формирования стереотипного восприятия.

Применялись методы: тест «Доминирующие жизненные ценности», тест «Типичные ошибки мышления», анкета «Мотивы работы», тест «Качества руководителя».

Внешними экспертами в оценке директора как руководителя выступили руководители городской администрации, гороно, спорткомитета и заместители директора. Внутренними - группы экспертов из всех подразделений ДЮСШОР.

По результатам -разработать рекомендации по ротации персонала, назначению на руководящие должности, совершенствованию структуры управления в целом и принятию управленческих решений.

В результате исследования было сформировано 3 блока информации:

I. Индивидуально-психологические качества руководителя школы в восприятии внешними и внутренними экспертами.

II. Система доминирующих жизненных ценностей и мотивов работы в школе у персонала школы.

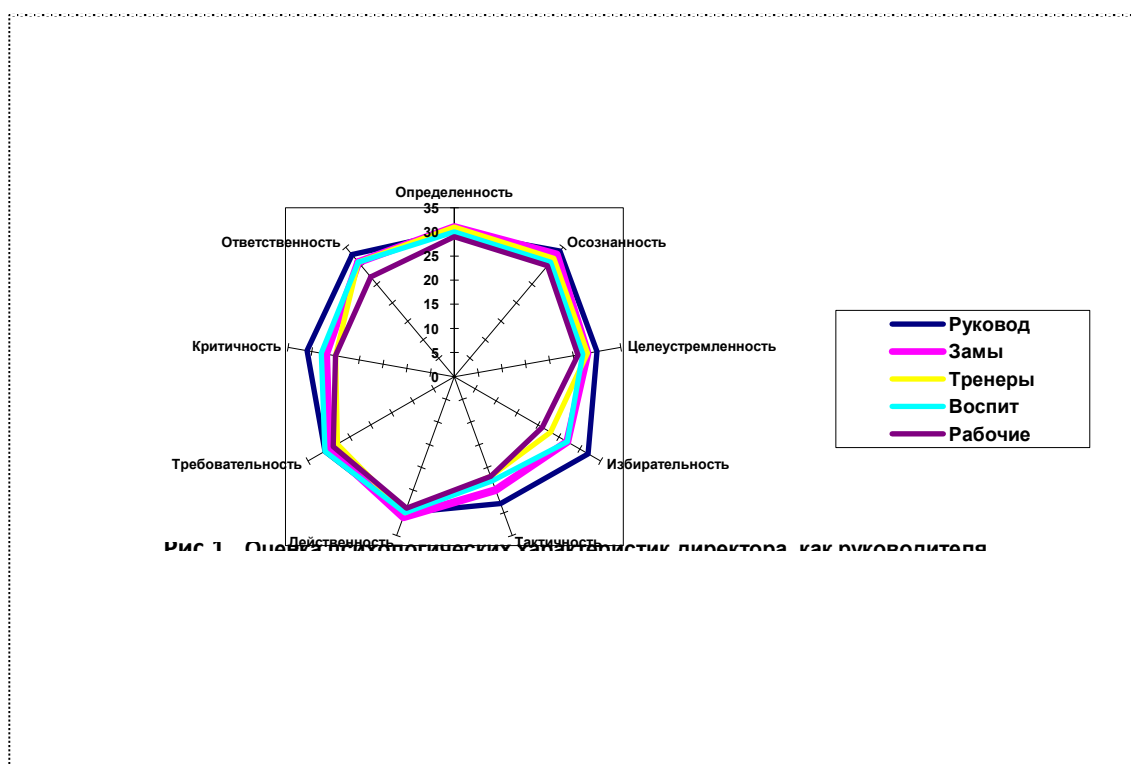
III. Особенности типичных ошибок мышления персонала различных подразделений школы.

Основные результаты:

Анализ результатов оценки восприятия руководителя экспертами с различным профессиональным функционалом показал, что совпадение оценок наблюдалось только в параметрах «Требовательность» и «Действенность», что свидетельствует о последовательности действий руководителя и их практической направленности.

При этом внешние эксперты (городская администрация, гороно) оценили директора выше, чем сотрудники школы.

Мнения разошлись в таких качествах как Избирательность, Тактичность, Критичность. Персонал считает, что директор слишком критикует его и не учитывает настроения и ожиданий людей. (Рис. 1)



Для выяснения причин критичности, а в некоторых случаях – конфликтности в поведении и неоправданных ожиданий, были проанализированы жизненные цели и мотивы работы в школе у персонала.

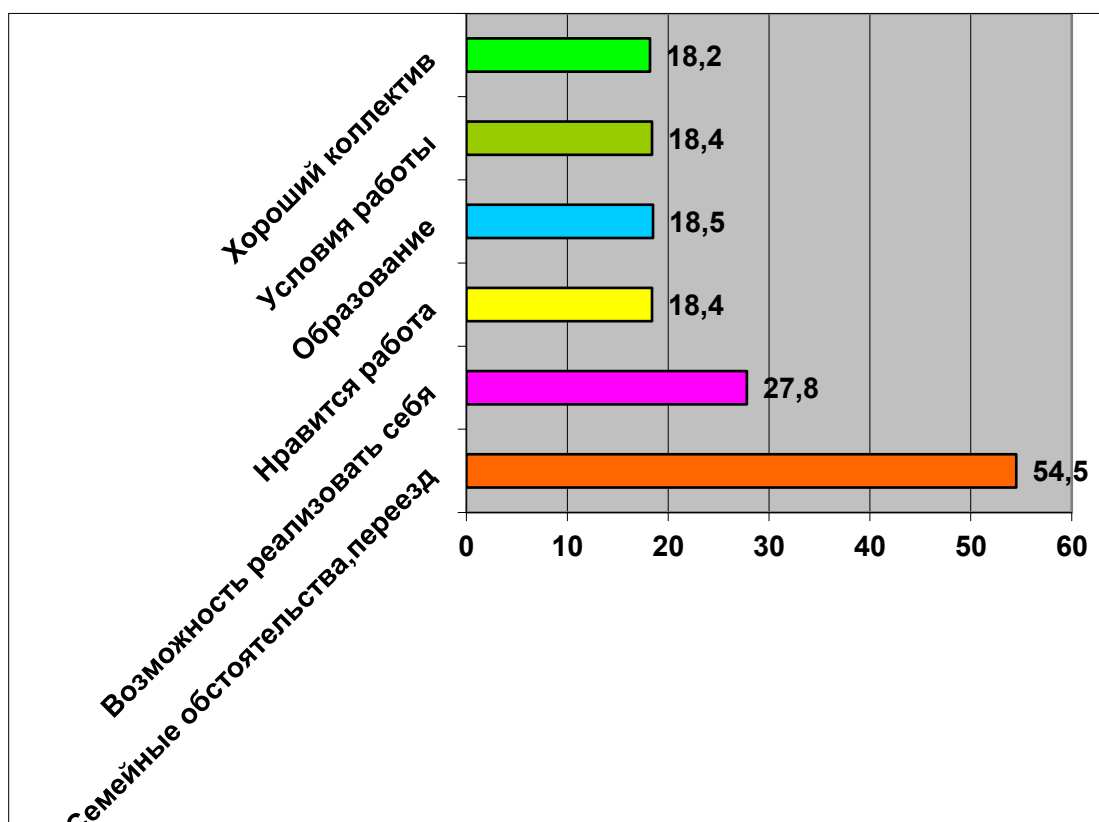
Доминирующие жизненные ценности фактически отразили источники конфликтов между директором и отдельными руководителями и сотрудниками:

а) административный персонал высоко ценил жизненные ценности «Здоровье», «Ответственность», «Доверие», но практически отрицал «Состязательность», «Обучение», «Чтение». Им были названы следующие мотивы работы в школе: «Возможности карьерного роста», «Регулярная зарплата» и «Хороший коллектив». Т.е., заместители

директора были довольны состоянием дел и своим положением в школе, но ничего не хотели менять и прежде всего меняться сами!!!.

б) *сотрудники спортбазы* очень ценили «Доверие» и «Любовь», но низко оценивали «Ответственность», «Творчество», «Сложность труда». Ведущими мотивами работы в школе на спортбазе были названы – «Рядом с домом» (51% опрошенных), «Регулярная зарплата»(40%), «Хороший коллектив»(30%). Т.е. условия работы на спортбазе давали возможность, получая хорошую зарплату, ещё и безболезненно заниматься домашней коммерцией (что многие и делали не особенно скрывая).

в) *тренеры* оказались самыми прагматичными. Они ценили «Здоровье», «Ответственность», «Доверие» и «Финансовую безопасность». Но их мотивы работы в школе отражали неуверенность в будущем и неудовлетворенность настоящим - доминировал мотив работы «По семейным обстоятельствам, переезд»(55%) и лишь затем «Возможность реализовать себя»(30%). Остальные мотивы не превышали 20%.



Ключом к объяснению подобного поведения и таких мотивов работы являются установленные в обследовании типичные шаблоны ошибочного мышления во всех группах персонала школы:

1. Директор и замы - «*Умею читать мысли других и уверен, что меня понимают с одного раза*». Естественно, это невозможно и идёт волна непонимания и обид на неисполнительность подчинённых.

-«*Я в ответе за всё на свете и если всё не получается, это меня сильно расстраивает*». Всё получится не может, поэтому быть обиженным за всё то, что сам же толком не донёс до исполнителя и не уточнил как он понял—глупо и неконструктивно.

2. Заместители директора по спортбазе - «Я должен сделать так, как должен, а думать о настоящем и тем более будущем мне некогда». Эта ошибка приводит к бездумной «исполнительской» деятельности по латанию дыр и «уворачиванию от оплеух» начальства.

3. Тренеры - основная производительная сила, поражены шаблоном «Требую абсолютного совершенства ВО ВСЁМ, поэтому просто так работать – некогда». Это приводит к критической позиции по отношению ко всему, что требует администрация.

Разменной монетой при этом становятся условия работы: «Ну как можно выполнить Ваши требования, когда нет «этого», «того» и «вообще—на планете экологический кризис, а у китайцев нетипичная пневмония, а Вы тут с тестированием!?!»

4. Воспитатели - очень тревожные люди, подверженные тревоге и сомнениям. У них доминируют шаблоны мышления «А что, если я сделаю что-то не так!? Что мне за это будет!?!» и «Я в ответе за всё на свете».

Выводы: Таким образом подтвердилась гипотеза о зависимости восприятия личности руководителя от профессионального функционала работников и показаны социально-психологические причины его формирования, влияющие на эффективность спортивно-педагогического взаимодействия, повысить эффективность которого могут следующие общие рекомендации по работе с персоналом:

1. Тренинг с сотрудниками школы по осознанию наличия шаблонов ошибочного мышления и развитию адекватного представления о себе.

2. Формирование и донесение до сознания персонала школы стратегической общей цели и индивидуальных краткосрочных целей.

3. Приведение структуры лидерства коллектива в соответствие с идеальной моделью: повышение лидерского потенциала директора школы посредством развития умения развивать лидерские качества у персонала.

4. Информационное обеспечение управления персоналом: ясные и конкретные указания, планы, инструкции, система стимулирования и наказания, технологии информационных потоков.

Литература

1. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. М., 1965.

2. Неверкович С.Д. Конфликты в спортивно-педагогическом взаимодействии./ Спортивный психолог. -№ 2. 2006.- с.15-24.

3. Непопалов В.Н. Основы конфликтного поведения. - М.:РГУФК,2003.-71с.

4. Кандаурова Н.В., Сопов В.Ф. Оценка личностных качеств директора спортивной школы: экспертные мнения./ Роль и место цивилизованного предпринимательства в экономике России. Ученые записки Российской академии предпринимательства. М.: 2014.с.304-310.

Literature

1. Bodalev A.A. perception of man by man. M., 1965.

2. Neverkovich S.D. Conflicts in pedagogical interaction./sports psychologist. - № 2. 2006.- s.15-24.

3. Nepopalov V.N. fundamentals of conflict behavior. -M.: RSUPS, 2003.-71s.

4. Kandaurova N.V., Sopov V.F. Score Sports School Director's personal qualities: expert opinions/the role and place of the civilized enterprise in the Russian economy. Memoirs of the Russian Academy of entrepreneurship. M.: 2014. - s. 304-310.

А.А. Сухова, С.А. Трифонова, Т.М. Панкратова (Ярославль, Россия)
КОНСТРУИРОВАНИЕ СТИГМАТИЗИРОВАННОГО И
НЕСТИГМАТИЗИРОВАННОГО РИСКА В СМИ С ПОМОЩЬЮ
ЭФФЕКТА ФРЕЙМИНГА

Аннотация. Исследованиями в области социальной перцепции доказано, что восприятие и переработка информации, поступающей из СМИ респондентам, а значит и ситуаций риска, осуществляются под воздействием множества различных факторов, но три из них присутствуют практически всегда: это когнитивный (познавательный), эмоциональный (аффективный) и поведенческий (конативный) факторы. В статье проведен анализ влияния совокупности этих трех факторов на восприятие людьми рисков, подаваемых обществу посредством СМИ. В качестве когнитивного компонента рассматривается четкое знание людей или отсутствие такового о том или ином риске, т.е. наличие или отсутствие общественной стигматизации. В качестве эмоционального фактора выбран феномен фрейминга, используемый в новостных текстах в терминах выигрыша или потерь, с помощью которого искусственно создается эмоциональное отношение людей к риску. В качестве поведенческого фактора рассматривается склонность и готовность людей к риску.

Ключевые слова: риск, восприятие риска, конструирование риска, стигматизированный и нестигматизированный риск, эффект фрейминга, склонность к риску.

Annotation. Studies by psychologists have shown that the perception and processing of information coming from the media to respondents, and therefore risk situations, are influenced by many different factors, but three of them are almost always present: it is cognitive, emotional (affective) and behavioral (conativ) factors. The article analyzes the influence of the combination of these three factors on people's perception of the risks presented to society through the media. As a cognitive component, a clear knowledge of people or the absence of one about a particular risk is considered; presence or absence of social stigmatization. As the emotional factor, the phenomenon of framing, used in news texts in terms of gain or loss, with the help of which the people's emotional attitude to risk is artificially created, is chosen. As a behavioral factor, the propensity and readiness of people for risk is considered.

Key words: risk, risk perception, risk engineering, stigmatized and non-stigmatized risk, the effect of framing, risk appetite.

Понятие «риск» является междисциплинарным. Оно используется во многих общественных и естественных науках. В психологии под риском понимается действие (решение), направленное на вполне определенную цель, достижение которой связано с опасностью, угрозой поражения, неудачей [1, с. 13]. Риск представляет собой ситуацию выбора между двумя допустимыми вариантами действий: менее привлекательным, но более надежным и более привлекательным, но менее надежным, то есть исход, которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями, где неуспех влечет за собой наказание (физическая угроза, болевое воздействие, социальные санкции).

Наряду с термином «риск» в психологии употребляются такие понятия как

«опасность» и «угроза». Риск является одной из форм опасности, угроза – актуализированная - уже действующая опасность. Нами было выяснено, что опасность и угроза носят только негативный характер, а риск вероятностный: риск предполагает возможность наступления благоприятного или неблагоприятного последствия.

В нашей работе также был рассмотрен вопрос соотношения понятий «конструирование риска» и «восприятие риска», а также понятие «склонность индивида к риску». Мы определили, что СМИ конструируют наше восприятие действительности, в частности, риска. В большинстве случаев мы принимаем ту интерпретацию событий, которая нам подается, воспринимаем ее как единственно верную, и затем она становится частью наших представлений и нашего опыта. Впервые восприятие риска было описано в работах английского социолога Энтони Гидденса [2, с. 43]. Восприятие риска – это результат сочетания личной оценки человека возможного неблагоприятного события в будущем и его вероятных последствий. Успешность конструирования риска зависит от ряда факторов, среди которых: уровень склонности индивида к риску, общественная стигматизация подаваемой посредством СМИ проблемы, а также наличие эффекта фрейминга и его эмоциональная окраска.

В ходе работы нами было выяснено, что уровень склонности индивида к риску - это уровень его готовности испытывать острые ощущения и подвергаться опасности [4, с. 115]. Людями с высоким уровнем склонности к риску движут чувство опасности и жажда острых ощущений, они психически готовы к риску, их не страшит угроза своей телесной безопасности, им не свойственен анализ ситуации и ее последствий, они отличаются решительностью, готовностью к авантуре, упорством и тягой к сильным ощущениям. Напротив, люди с низким уровнем склонности к риску проводят анализ своей деятельности, склонны охотно выполнять общепринятые правила поведения, уступчивы и услужливы, в большей степени верят всему, что им скажут хотя бы с небольшим обоснованием. Именно из-за той осторожности, которая им присуща, они рассматривают большинство рисков как опасные, поэтому зачастую они нерешительны и, боясь возлагать на себя ответственность, принимают всю поступающую к ним информацию как верную.

На восприятие человеком риска оказывают влияние оценки и мнения других людей, включенных в одну с ним социальную группу. В данном случае имеет место общественная стигматизация – «заклейменность» или «навешивание ярлыков» [5, с. 79]. Большая часть используемых стигмов остается неосознанными людьми, принимается ими как их собственная позиция, их собственные выводы касаются некой проблемы или ситуации. Стигмы, существующие в сознании человека, влияют на его поведение. Они создают некоторое представление о действительности, и человек поступает в соответствии с этим представлением.

В нашей работе мы исследовали, каким образом общественная стигматизация и один из наиболее распространенных механизмов формирования общественного сознания, эффект фрейминга или, как его еще называют ученые, эффект обрамления, влияют на восприятие социальных проблем транслирующихся посредством СМИ. Нами было выяснено, что СМИ, используя технику фрейминга, могут сфокусировать внимание аудитории в области необходимого значения, применяя при этом различные приемы: выбор источника информации, выборочное цитирование интервьюируемого и

акцентирование внимания на конкретном аспекте события и другие. Были изучены психологические особенности конструирования стигматизированного и нестигматизированного риска в СМИ с помощью эффекта фрейминга у людей с различным уровнем склонности к риску. Представляет также интерес, каким образом печатные СМИ с помощью влияния эффекта фрейминга и наличием стигматизации проблем в обществе изменяют установки людей, с различным уровнем склонности к риску, формируя иной взгляд на ту или иную проблему.

Объектом исследования являлось восприятие риска, сконструированного в СМИ, предметом - взаимосвязь восприятия риска, сконструированного в СМИ, с индивидуальной склонностью к риску. Целью работы стало исследование психологических особенностей конструирования риска в СМИ.

На основе методики определения склонности личности к риску Когана-Валлаха были отобраны 120 испытуемых, которые были разделены на 3 равные группы (по 40 человек) с низким, средним и высоким уровнем склонности к риску. С целью выявления стигматизированной проблемы из двух предложенных, испытуемым предлагался опросник, содержащий вопросы, касающиеся проблем влияния сотовых телефонов и полифторированных соединений (ПФС) на здоровье человека.

На следующем этапе испытуемых поделили на 12 групп по 10 человек, с учетом их индивидуальной склонности к риску, им предъявлялись различные тексты, содержащие стигматизированную или нестигматизированную проблему, подаваемую в терминах выигрыша или в терминах потерь.

Нами были получены следующие результаты:

1. Восприятие риска, сконструированного в СМИ, связано с уровнем склонности индивида к риску.
2. При предъявлении текстов, написанных в терминах выигрыша или в терминах потерь, восприятие риска изменяется в зависимости от стигматизированности и нестигматизированности этой проблемы в обществе только у людей с низким уровнем склонности к риску.

По нашему мнению, полученные результаты подтверждают имеющиеся в литературе данные по данной теме, в частности, Л. Шмидт установил, что людей с высоким уровнем склонности к риску влекут чувство опасности и жажда острых ощущений, они психически готовы к риску, их не страшит угроза своей телесной безопасности [4]. Несмотря на то, что испытуемые отвечали на вопрос о последствиях влияния риска согласно эмоциональной окраске текста, они не оценили степень опасности влияния сотовых телефонов и полифторированных соединений на свой организм.

Помимо этого, у испытуемых была отмечена социальная готовность к риску, они не обращают внимания на штампы или одобрение других, а значит, общественная стигматизация не играет роли в восприятии ими риска, поэтому значимых различий в восприятии риска до и после предъявления им текста как по стигматизированной, так и по нестигматизированной проблемам, не было обнаружено. Людям, обладающим высоким уровнем склонности к риску, не свойственен анализ ситуации и ее последствий, что и

объясняет тот факт, что испытуемых не беспокоит, к чему приведет пользование сотовыми телефонами и ПФС.

Для индивидов с высоким и средним уровнем предрасположенности к риску характерно отсутствие изменений в восприятии риска независимо от влияния эффекта фрейминга и стигматизированности или нестигматизированности проблемы в обществе. Данные результаты наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1

Конструирование стигматизированного и нестигматизированного риска в СМИ с помощью эффекта фрейминга у людей с различным уровнем склонности к риску

	Ур-нь склонности к риску	Проблема влияния ПФС (Нестигматизированная проблема)	Проблема влияния сотовых телефонов (Стигматизированная проблема)		
Положительный эффект фрейминга	Высокий	-	-	-	-
	Средний	$\chi^2 = 10,4444$ значимое при $p=0,05$.	-	-	-
	Низкий	$\chi^2 = 13,3714$ значимое при $p=0,01$.	-	-	-
Отрицательный эффект фрейминга	Высокий	$\chi^2 = 16,5714$ значимое при $p=0,01$.	-	-	-
	Средний	$\chi^2 = 10,0714$ значимое при $p=0,05$.	-	-	-
	Низкий	$\chi^2 = 10,5$ значимое при $p=0,05$.	$\chi^2 = 9,899$ значимое при $p=0,05$	-	-

Рассматривая данные результаты в рамках транзактного анализа Э.Берна, можно сделать вывод, что у индивидов с высокой склонностью к риску внутренние Родитель и Дитя находятся в соре. Испытуемые ориентируются на желания и мотивы Дитя, а Взрослый не может привести в согласование отношения Родителя и Дитя [4, с. 64]. Испытуемыми движут мотивы избавиться от однообразности в своей жизни, тяга к приключениям и чему-то новому, это является причиной снижения страха перед будущими последствиями.

Проводя анализ статистической и описательной обработки результатов, можно отметить тот факт, что изменение в восприятие риска индивидами с низким уровнем склонности к риску зависит от его стигматизации или отсутствия таковой, а также от эмоциональной окраски эффекта фрейминга, с помощью которого подается нестигматизированный риск. Восприятие стигматизированного риска не было изменено,

несмотря на эмоциональную окраску эффекта фрейминга. Несмотря на то, что нестигматизированный риск испытуемыми стал описываться в соответствии с эмоциональной окраской, в которой подавался текст, изменений в восприятии риска, написанного в терминах выигрыша, обнаружено не было. Данные результаты имеют место быть, поскольку большее количество испытуемых до прочтения текста при ответе на вопрос, «В какой степени лично вас беспокоят последствия влияния ПФС на организм человека?» выбирали вариант ответа «Меня это не беспокоит» по причине своего незнания данной темы. После же прочтения текста большинство испытуемых выбирали этот же вариант ответа по другой причине - поскольку положительное влияние не может вызывать какого-либо беспокойства.

Подобно испытуемым с высоким уровнем склонности к риску, у испытуемых со средним уровнем склонности к риску восприятие стигматизированной проблемы вне зависимости от эмоциональной окраски эффекта фрейминга не изменяется. Аналогично, несмотря на то, что испытуемые описывали нестигматизированную проблему согласно эмоциональной окраске новостного текста, различий в его восприятии не обнаружено. Возможно, это связано с личностными особенностями испытуемых данной группы. Чаще всего они действуют под влиянием ситуативных факторов, например, устойчивость к какому – либо виду риска, сформировавшаяся в ходе адаптации, принадлежность личности к определенной социальной группе, определенная специфика взаимодействия между членами этой группы, ее организационная структура, степень согласованности у членов группы различных интересов.

Однако у испытуемых с низким уровнем склонности к риску имеются значимые различия в восприятии риска влияния ПФС на организм человека (нестигматизированной проблемы), подаваемого с применением отрицательного эффекта фрейминга. В данном случае имеет место быть обеспокоенность последствиями данного риска. Полученные нами данные объясняются тем, что испытуемые данной группы проводят анализ своей деятельности, они склонны охотно выполнять общепринятые правила поведения, уступчивы и услужливы, а также им свойственно во всех неудачах винить только себя. Обладающие такими качествами люди в большей степени верят всему, что им скажут хотя бы с небольшим обоснованием. Именно из-за той осторожности, которая им присуща, они рассматривают большинство рисков как опасные. Из-за своей неуверенности в себе, скромности и мягкости они нерешительны и, боясь возлагать на себя ответственность, принимают всю поступающую к ним информацию как верную.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что конструирование риска СМИ стигматизированной проблемы затруднено вне зависимости от уровня склонности индивида к риску, а конструирование риска нестигматизированной проблемы проходит более успешно у людей с низким уровнем склонности к риску.

Литература:

1. Военная психология и ее прикладные аспекты. Учебное пособие. - М.: Военный университет, 2008. - 93 с.
2. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность / THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем, 1994, № 5, с. 40–102.

3. Дьякова, Е.Г., Трахтенберг А.Д. Массовая коммуникация и проблема конструирования реальности: анализ основных теоретических подходов. – Екатеринбург: УрО РАН. - 1999. - 129 с.
4. Ильин, Е. П. Психология риска/Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2012.- 267 с.
5. Мозговая, А.В. Риск в социальном пространстве/ ред. А.В. Мозговой. М.: Изд-во института социологии РАН, 2001. - 347 с.

Трифонова С.А. (Ярославль, Россия)
ЗАНЯТИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА И
СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В СЛОЖНЫХ
СИТУАЦИЯХ

Аннотация: В статье анализируются различия в стратегиях совладания с трудными ситуациями, стилями саморегуляции и поведения во фрустрирующих ситуациях, а также взаимосвязи между данными параметрами у субъектов, занимающихся и не занимающихся экстремальными видами спорта.

Ключевые слова: копинг-стратегии поведения, стиль саморегуляции, экстремальные виды спорта, опыт пребывания в экстремальных ситуациях.

Annotation: The article analyzes differences in strategies for coping with difficult situations, styles of self-regulation and behavior in frustrating situations, as well as the relationship between these parameters in subjects engaged in and not engaged in extreme sports.

Keywords: coping strategies of behavior, style of self-regulation, extreme sports, experience of staying in extreme situations.

В последние годы существенно усилился интерес к проблеме изучения человека, находящегося в трудной жизненной ситуации. Особое внимание при этом уделяется анализу способов преодоления трудной ситуации, что привело к возникновению целого направления исследований, связанных с изучением так называемого «совладающего поведения» (coping behavior). Вместе с тем, вопросы о роли ситуационных факторов и личностных диспозиций при выборе копинг-стратегий, устойчивости или ситуационной изменчивости копинга до сих пор остаются дискуссионными.

В настоящее время все большее распространение получают такие виды спорта, атрибутами которых являются критичные для человека условия внешней среды, высокая степень риска для здоровья и жизни. Подобные виды спорта получили название «экстремальные». Возрос интерес к проявлению и реализации потенциальных ресурсов личности в экстремальных ситуациях, особенно при прогнозировании успешности поведения спортсмена в условиях объективной неконтролируемости ситуации и постоянного нервно-эмоционального напряжения.

По мнению некоторых авторов, спортсмены, которым часто приходится находиться в экстремальных ситуациях, способны вырабатывать навыки наиболее адекватных реакций, наиболее правильно мобилизовать свои функции. Вследствие этого происходит адаптация к ситуации. Значительную роль играет положительный опыт, который приводит к чувству удовлетворения в связи с выполненной задачей. Это ведет к росту доверия к себе, что способствует лучшей адаптации к трудной ситуации. Сторонники другой точки зрения на данную проблему относят экстремальные виды спорта к аутоагрессии, которая проявляется в том числе и в выборе аутодеструктивного поведения (наряду с алкоголизмом и наркоманией, это и рискованные виды спорта, провоцирующее поведение).

Таким образом, *цель нашего исследования* – изучить стратегии совладания со сложными ситуациями у субъектов, имеющих и не имеющих опыта нахождения в

экстремальных ситуациях. *Задачи исследования:* изучить копинг-стратегии и аспекты саморегуляции поведения у двух групп респондентов (имеющих опыт нахождения в экстремальных ситуациях и не имеющих его); провести сравнительный анализ взаимосвязи опыта нахождения в экстремальной ситуации и выбора копинг-стратегий поведения.

В ходе исследования, проведенного с участием Смирновой А.П., нами были опрошены 80 человек, среди которых, в 1 группу вошли 40 чел., занимающиеся экстремальными видами спорта, такими как сноубординг, скейтбординг, кайтинг, альпинизм, парашютный спорт, «Школа выживания», во 2 группу – 40 чел., не увлекающихся подобными видами спорта. Возраст испытуемых в обеих выборках от 17 до 45 лет. В обеих группах выборка была уравнена по полу. Поскольку выдвинутая гипотеза заключается в том, что частота возникновения экстремальной ситуации в жизни человека и стиль саморегуляции в ней связаны с определенными видами копинг-стратегий, нами была опрошена группа людей, занимающихся экстремальными видами спорта, как наиболее часто сталкивающихся с трудными, стрессовыми ситуациями и, соответственно, имеющих гораздо больший опыт нахождения в подобных ситуациях, в отличие от людей, таким спортом не занимающихся. Диагностический инструментарий: рисуночная методика фрустрации С. Розенцвейга; опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» В.И. Моросановой; опросник диагностики совладающего (копинг) поведения Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера (адаптация Т.Л.Крюковой). Так же были использованы методы наблюдения и беседы.

В результате обработки были получены следующие результаты. При анализе средних баллов по опроснику диагностики совладающего (копинг) поведения Эндлера Н. С. и Паркера Д. А. (адаптация Крюковой Т. Л.) было выявлено, что по всем шкалам в обеих группах средние баллы соответствуют среднему уровню выраженности того или иного стиля копинг-поведения. По всем шкалам были получены результаты, свидетельствующие о среднем уровне выраженности видов копинга. При этом наибольшие расхождения в средних баллах наблюдается по шкале «Копинг, ориентированный на решение проблемы». Для людей, занимающихся экстремальными видами спорта, это 61,8 балла, а для людей, не занимающихся экстремальными видами спорта, это 54,75 балла.

Предполагая, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта, имеют больший опыт нахождения в экстремальных ситуациях, при этом, возникающие у них ситуации чаще связаны с риском для их жизни или здоровья и бездействие или принятие неверного решения в подобного рода ситуациях может привести к серьезным последствиям, становится понятным, почему у этой группы людей выше средние баллы именно по данной шкале Копинг-стратегия разрешения проблем отражает способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, в то время как копинг-стратегия избегания позволяет личности уменьшить эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса до изменения самой ситуации. Активное использование индивидом копинг-стратегии избегания можно рассматривать как преобладание в поведении мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха. В связи с этим становится понятно, почему средние баллы по шкале «Избегание» выше у людей, экстремальными видами спорта не занимающихся.

При анализе средних баллов по опроснику «Стиль саморегуляции поведения – 98» Моросановой В. И. были сделаны выводы, что все средние баллы по всем шкалам, кроме шкалы «Самостоятельность», соответствуют высокому уровню развития определенных регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств. При этом по шкале «Самостоятельность» средний балл в группе людей, занимающихся экстремальными видами спорта, соответствует высокому уровню развития этого свойства (8,33 балла), а средний балл в группе людей, не занимающихся экстремальными видами спорта, соответствует среднему уровню развития самостоятельности (6,28 балла).

По средним показателям, полученным с помощью рисуночной методики Розенцвейга, наибольшая разница между средними баллами наблюдается по экстрапунитивным эгозащитным реакциям, импунитивным разрешающим и экстрапунитивным разрешающим видам реакции. В группе людей, занимающихся экстремальными видами спорта, средние баллы выше по таким типам реакций, как экстрапунитивные эгозащитные, интропунитивные разрешающие, импунитивные препятственно-доминантные, импунитивные эгозащитные и импунитивные разрешающие.

Таблица 1. Частота встречаемости реакций на фрустрирующие ситуации для респондентов, занимающихся и не занимающихся экстремальными видами спорта.

Тип и направление реакции	Частота встречаемости реакции для людей, занимающихся экстремальными видами спорта (%)	Частота встречаемости реакции для людей, не занимающихся экстремальными видами спорта (%)
Экстрапунитивные	38,6	42,3
Интропунитивные	24,7	28,13
Импунитивные	36,5	29,6
Препятственно-доминантные	32,3	35,5
Эгозащитные	37,08	30,6
Разрешающие	30,5	33,8

Можно отметить, что процент экстрапунитивных реакций выше у людей, не занимающихся экстремальными видами спорта. Это можно объяснить тем, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта, не предъявляют повышенных требований к окружающим во фрустрирующих ситуациях, они в гораздо большей степени привыкли сами отвечать за возникшую ситуацию, а не ждут, когда ситуацию разрешит кто-то другой. Скорее всего, это связано со спецификой спорта, которым они занимаются, о чем говорилось выше. При этом следует заметить, что у людей, из первой группы выше средние баллы по экстрапунитивным эгозащитным реакциям, которые характеризуются обвинением партнера и отрицанием своей вины. Это связано, скорее всего, с несколько более высокой агрессивностью, людей, занимающихся экстремальными видами спорта, поскольку занятия подобными видами спорта

предполагают выброс адреналина в кровь, что и привлекает людей, у которых существует необходимость в «острых» ощущениях, возбуждении. Либо, подобные реакции можно объяснить слабостью и уязвимостью личности человека, реакции которого сосредоточены на защите своего «Я». Если придерживаться подобной точки зрения, будет понятно, почему подобные характеристики встречаются у людей из первой группы: экстремальный спорт дает возможность состязаться с другими людьми, возможность научиться лучше управлять своим телом, эмоциями, что ведет к повышению самооценки, к поддержанию позитивного представления о себе и своих возможностях, что необходимо уязвимой личности.

Процент импунитивных реакций у двух групп расходится гораздо сильнее: для экстремалов, это 36,5%, для второй группы, это 29,6%. Скорее всего, подобные результаты получились либо в связи с тем, что для людей, занимающихся экстремальными видами спорта, гораздо актуальнее такие виды фрустрирующих ситуаций, в которых возникает угроза физическому благополучию, либо, в связи с частым возникновением экстремальных ситуаций в жизни этих людей, и как следствие, гораздо более спокойное и нейтральное отношение к подобным ситуациям в жизни.

Процент препятственно-доминантных реакций в обеих группах выходит за рамки нормы (32,3% для первой группы и 35,5% для второй). Из этого следует вывод, что в обеих группах люди видят и выделяют препятствие, приводящее к фрустрации, делают на нем акцент, а это в свою очередь говорит о склонности анализировать ситуацию, видеть в ней источники конфликта. Процент эгозащитных реакций в обеих группах ниже нормы, что говорит о низкой потребности людей в защите своего «Я» и о низкой уязвимости личности. Несмотря на это, показатели средних баллов выше у экстремалов по таким шкалам, как «Экстрапунитивные эгозащитные реакции» и «Импунитивные эгозащитные реакции». Возможные причины таких показателей были рассмотрены выше.

Процент разрешающих реакций у обеих групп в норме, что говорит о высокой степени способности исследуемых разрешать фрустрирующую ситуацию. При этом средние баллы по шкале «Экстрапунитивные разрешающие ситуации» выше у людей, занимающихся экстремальными видами спорта. Это согласуется с высокими показателями для этой группы людей по шкале «Самостоятельность» из опросника «Стиль саморегуляции» Моросановой и подтверждает достаточное развитие этого процесса.

Для нахождения значимости различий нами был выбран U-критерий Манна-Уитни. Этот метод предназначен для оценки достоверности различий в уровне признака для двух несвязанных выборок.

Таблица 2. Значимость различий между респондентами, занимающимися и не занимающимися экстремальными видами спорта, по U-критерию Манна-Уитни

Параметры	Респонденты, занимающиеся экстремальными видами спорта	Респонденты, не занимающиеся экстремальными видами спорта	U	Уровень значимости p
	Среднее арифметическое	Среднее арифметическое		
Копинг, ориентированный на решение проблемы	61,80	54,75	443,5	0,00059***
Копинг, ориентированный на эмоции	39,88	39,75	792	0,93855
Копинг, ориентированный на избегание	43,55	44,73	755,5	0,66809
Отвлечение	19,43	20,43	730,5	0,50261
Социальное отвлечение	15,38	16,13	716,5	0,42015
Планирование	7,98	9,50	731	0,50462
Моделирование	9,23	8,60	749,5	0,62541
Программирование	9,48	8,20	620,5	0,08214
Оценка результатов	9,20	7,90	611	0,06737
Гибкость	10,58	8,58	521,5	0,00701**
Самостоятельность	8,33	6,28	527	0,00823**
Общий уровень саморегуляции	45,35	42,70	672,5	0,21935
Экстрапунитивные препятственно - доминантные реакции	2,23	2,60	673,5	0,21480
Экстрапунитивные прозащитные реакции	6,13	4,08	509	0,00471**
Экстрапунитивные разрешающие реакции	1,30	2,45	510,5	0,00410**
Интропунитивные препятственно - доминантные реакции	2,05	2,38	691	0,28240
Интропунитивные прозащитные реакции	1,48	1,63	724,5	0,45187
Интропунитивные разрешающие реакции	2,65	2,58	783	0,86789
Импунитивные препятственно - доминантные реакции	3,80	2,85	638	0,11467

Импунитивные эгозащитные реакции	1,65	1,05	567	0,01896*
Импунитивные разрешающие реакции	3,68	2,50	558,5	0,01884*

Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$, ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$, *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Мы установили, что выборки значимо различаются по следующим показателям: «Копинг, ориентированный на решение проблемы» ($p \leq 0,001$), «Гибкость» ($p \leq 0,01$), «Самостоятельность» ($p \leq 0,01$), «Экстрапунитивные эгозащитные реакции» ($p \leq 0,01$), «Экстрапунитивные разрешающие реакции» ($p \leq 0,01$), «Импунитивные эгозащитные реакции» ($p \leq 0,05$), «Импунитивные разрешающие реакции» ($p \leq 0,05$). Статистически значимых различий по остальным признакам между выборками выявлено не было. Следует отметить, что высокие, значимо отличающиеся, показатели наблюдаются в группе людей, занимающихся экстремальными видами спорта, по таким параметрам, как «Копинг, ориентированный на решение проблем», «Гибкость», «Самостоятельность», «Экстрапунитивные эгозащитные реакции», «Импунитивные эгозащитные реакции», «Импунитивные разрешающие реакции».

Опыт частого нахождения в экстремальной ситуации приводит к выработке наиболее эффективного поведения в подобной ситуации, а именно, принятию решения и совершению конкретных действий для преодоления стресса. Любой вид спорта, в том числе и экстремальный, требует от человека немедленного принятия решения в конкретной трудной ситуации, а не только уменьшения эмоционального напряжения и снижения физического или психологического влияния стресса, иначе это может привести к физическим травмам. Наличие различий по шкале «Гибкость» так же можно объяснить спецификой влияния занятий экстремальными видами спорта. Гибкость предполагает способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Полученные данные говорят о том, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта, при возникновении непредвиденных обстоятельств легче перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстрее оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий, чем люди, экстремальными видами спорта не занимающиеся. Все вышеперечисленные действия являются необходимыми условиями успешного выполнения упражнений в спорте, от них зависит здоровье и жизнь человека.

Значимо более высокие показатели по шкале «Самостоятельность» у респондентов, занимающихся экстремальными видами спорта, говорят об автономности в организации активности и независимости от мнения и оценок окружающих. Большинство экстремальных видов спорта являются индивидуальными, т. е. при выполнении упражнений человек может рассчитывать только на свой опыт и умения. Ему самому приходится оценивать ситуацию, степень риска, рассчитывать свои действия, планировать их и предвосхищать возникновение травмоопасной ситуации.

Причины значимых различий по шкале «Экстрапунитивные эгозащитные реакции» могут быть связаны как с более высокой агрессивностью людей, занимающихся

экстремальными видами спорта, так и со слабостью и уязвимостью их личности, «Я», утверждение которой происходит в ходе выполнения сложных упражнений, показывающих степень ловкости, владения телом и спортивным инвентарем.

Различия по шкале «Экстрапунитивные разрешающие реакции» говорят о том, что люди, не занимающиеся экстремальными видами спорта, гораздо чаще, чем люди, им занимающиеся требуют, ожидают или явно подразумевают, что кто-то должен разрешить проблемную, фрустрирующую ситуацию. Возможно, это связано с тем, что люди, не занимающиеся экстремальными видами спорта менее активны и самостоятельны. Эти данные можно соотнести с данными о различиях по шкале «Копинг, ориентированный на решение проблемы». Люди, не занимающиеся экстремальными видами спорта реже прибегают к активным способам поведения в трудной ситуации и, соответственно, чаще перекалывают ответственность за решение проблемы на другого человека. также можно предполагать, что значимые различия по шкале «Импунитивные эгозащитные реакции» объясняются тем, что люди, занимающиеся экстремальными видами спорта, чаще избегают осуждения второй стороны при возникновении фрустрирующей ситуации, чем люди подобными видами спорта не занимающиеся. Эти люди привыкли рассчитывать на свои силы и возможности и анализировать ситуацию скорее с точки зрения решения данной ситуации, а не эмоционального реагирования на нее и поиска виноватых. Различия по шкале «Импунитивные разрешающие реакции» свидетельствуют о том, что эти люди чаще, чем те, кто не занимается экстремальными видами спорта, ориентированы на сотрудничество, взаимопонимание и взаимоуступчивость при разрешении фрустрирующей ситуации.

Следующим этапом статистической обработки полученных данных было нахождение ранговых корреляций исследуемых параметров в обеих выборках. Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет выявить силу и направление корреляционных связей между двумя признаками. В результате были получены следующие данные.

Для группы людей, занимающихся экстремальными видами спорта, на уровне значимости $p \leq 0,001$ были обнаружены взаимосвязи таких показателей, как «Отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание» ($r = 0,55$); «Социальное отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание» ($r = 0,57$); «Оценка результатов» и «Моделирование» ($r = 0,51$), «Общий уровень саморегуляции» и «Планирование» ($r = 0,52$), «Общий уровень саморегуляции» и «Гибкость» ($r = 0,61$).

Были установлены достоверно значимые ($p \leq 0,01$) корреляционные связи по таким параметрам, как «Копинг, ориентированный на избегание» и «Копинг, ориентированный на решение проблемы» ($r = 0,4$), «Отвлечение» и «Копинг, ориентированный на решение проблемы» ($r = 0,47$); «Общий уровень саморегуляции» и «Моделирование» ($r = 0,46$), «Программирование» ($r = 0,43$), «Оценка результатов» ($r = 0,49$); «Экстрапунитивные эгозащитные реакции» и «Планирование» ($r = -0,45$), «Экстрапунитивные разрешающие реакции» и «Экстрапунитивные эгозащитные реакции» ($r = 0,44$).

Значимыми (на уровне $p \leq 0,05$) также являются взаимосвязи между: «Социальным отвлечением» и «Копингом, ориентированным на решение проблемы» ($r = 0,39$), «Отвлечением» ($r = 0,38$) «Моделированием» ($r = -0,32$); «Планированием» и «Копингом, ориентированным на решение проблемы» ($r = 0,32$); «Программированием» и «Копингом,

ориентированный на эмоции» ($r = -0,33$), «Планированием» ($r = 0,34$), «Моделированием» ($r = 0,39$); «Гибкостью» и «Оценкой результатов» ($r = 0,33$); «Общим уровнем саморегуляции» и «Копингом, ориентированный на эмоции» ($r = -0,37$), «Социальным отвлечением» ($r = 0,34$); «Экстрапунитивными препятственно-доминантными реакциями» и «Оценкой результатов» ($r = -0,37$), «Интропунитивными эгозащитными реакциями» ($r = 0,32$); «Интропунитивными разрешающими реакциями» и «Планированием» ($r = 0,32$), «Копингом, ориентированным на эмоции» ($r = 0,39$), «Самостоятельностью» ($r = -0,34$), «Экстрапунитивными эгозащитными реакциями» ($r = -0,33$); «Импунитивными разрешающими реакциями» и «Планированием» ($r = 0,37$), «Самостоятельностью» ($r = -0,32$), «Интропунитивными разрешающими реакциями» ($r = 0,36$).

Для группы людей, не занимающихся экстремальными видами спорта, на уровне значимости $p \leq 0,01$ были обнаружены взаимосвязи «Оценки результатов» и «Моделирования» ($r = 0,45$); «Общего уровня саморегуляции» и «Моделирования», «Программирования» ($r = 0,4$), «Гибкости» ($r = 0,48$); «Интропунитивных препятственно-доминантных реакций» и «Социального отвлечения» ($r = -0,41$). Значимо взаимосвязаны между собой (на уровне значимости $p \leq 0,05$) «Отвлечение» и «Копинг, ориентированный на решение проблемы» ($r = -0,37$), и «Копинг, ориентированный на избегание» ($r = 0,34$); «Программирование» и «Отвлечение», «Импунитивные разрешающие реакции» и «Интропунитивные препятственно-доминантные реакции» ($r = 0,36$); «Оценка результатов» и «Копинг, ориентированный на избегание» ($r = 0,35$); «Гибкость» и «Копинг, ориентированный на эмоции», «Экстрапунитивные препятственно-доминантные реакции» ($r = 0,31$); «Экстрапунитивные разрешающие реакции» и «Экстрапунитивные эгозащитные реакции», «Импунитивные разрешающие реакции» и «Копинг, ориентированный на решение проблемы» ($r = 0,31$), «Общий уровень саморегуляции» и «Самостоятельность» ($r = 0,32$); «Интропунитивные разрешающие реакции» и «Моделирование» ($r = 0,32$), «Экстрапунитивные разрешающие реакции» ($r = -0,33$).

Для первой группы респондентов, корреляции на высоко значимом уровне ($p \leq 0,001$) выявлены только по общим показателям, (например, «Отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание»; «Социальное отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание»; «Общий уровень саморегуляции» и «Планирование»; «Общий уровень саморегуляции» и «Гибкость»). На среднем уровне значимости ($p \leq 0,01$) взаимосвязей обнаружено гораздо больше, и они носят менее очевидный характер. Так, например, обнаружены связи выраженности копинга, ориентированного на решение проблем с отвлечением и копингом, ориентированным на избегание. Эту взаимосвязь можно объяснить тем, что человек, в основном, при решении разных проблем не ориентируется на единственный способ решения этой ситуации, а использует сразу несколько копинг-стратегий и частота использования одного вида копинга соотносится с частотой использования других видов копинга. Обнаруженная обратная связь между экстрапунитивными эгозащитными реакциями и планированием говорит о том, что чем лучше развито у людей планирование, тем реже они будут прибегать к обвинениям партнера и отрицанию своей вины в проблемной ситуации, а прямая связь экстрапунитивных разрешающих реакций и экстрапунитивных эгозащитных реакций

говорит о том, что чем чаще человек порицает кого-то во фрустрирующей ситуации, тем чаще требует разрешения ситуации от других людей, т. е. человек, который чаще оценивает ситуацию, как возникшую по причине другого человека, более вероятно ожидает и решения этой ситуации от другого человека.

На низком уровне значимости ($p \leq 0,05$) есть такие связи, которые подтверждают взаимовлияние стиля саморегуляции человека и вида копинг-стратегии. Это связи между «Планированием» и «Копингом, ориентированным на решение проблем»; и отрицательные взаимосвязи между «Программированием» и «Копинг, ориентированный на эмоции»; «Моделированием» и «Социальное отвлечение». Эти взаимосвязи говорят о том, что человек, с более развитыми регуляторными процессами будет с наибольшей вероятностью демонстрировать продуктивные и действенные виды копинга. При анализе отношений между видами реакций и регуляторными процессами, видно, что существует обратная взаимосвязь между самостоятельностью принятия решения по выходу из трудной ситуации, сотрудничеством в трудной ситуации и самостоятельностью, как регуляторным процессом; описательным подходом к ситуации и оценкой результатов. При этом вторую взаимосвязь можно объяснить тем, что человек, наиболее полно оценивающий результаты своей деятельности, будет иметь более аналитический подход и к оценке ситуации, и не будет ограничиваться лишь поверхностным описательным подходом к трудной ситуации. Первая связь не является столь очевидной, и для ее объяснения необходимо дальнейшее исследование. Скорее всего, объяснение этих взаимосвязей необходимо искать на более глубоком личностном уровне. Прямые связи наблюдаются между признанием человеком своей вины и описательным подходом к ситуации; самостоятельностью разрешения ситуации и копингом, ориентированным на эмоции, планированием, обвинением другого человека, сотрудничеством с другим человеком. Признание вины не является активным способом разрешения ситуации, так же, как и описательный подход к ситуации, поэтому их взаимосвязь закономерна. Связь самостоятельности разрешения ситуации и сотрудничества так же вполне понятны, чем чаще человек сам решает ситуацию, тем чаще прибегает к сотрудничеству, как одному из эффективных способов решения ситуации, при этом принятие решения о начале сотрудничества и его ходе человек может принимать сам. Взаимосвязь самостоятельности решения ситуации и планирования так же логична и в объяснении не нуждается. Соотношение самостоятельности выхода из трудной ситуации и обвинения партнера во фрустрирующей ситуации можно объяснить тем, что человек самостоятельно решающий трудные ситуации, скорее всего, считает себя компетентным при разработке решения, такие люди, как правило, уверены в своей правоте и правильности предпринимаемых ими действий, при этом партнер расценивается как некомпетентный и неправый. Взаимосвязь самостоятельности при разрешении ситуации и копинга, ориентированного на эмоции, говорит о том, что человек, лучше управляющий своими эмоциями и способный наиболее эффективно регулировать стрессовое состояние будет в такой же высокой степени способен и решить ситуацию самостоятельно.

Для второй группы респондентов связей на высоко значимом уровне ($p \leq 0,001$) выявлено не было. На среднем уровне значимости ($p \leq 0,01$) интересная и заслуживающая внимания связь была найдена между частотой использования человеком социального

отвлечения и снижения своей ответственности за счет смягчающих обстоятельств в трудной ситуации. Иными словами, человек, использующий непродуктивные копинг-стратегии отвлечения, будет так же, с большей вероятностью, демонстрировать попытки снизить степень своей вины за случившуюся ситуацию перед другими людьми. На низком уровне значимости ($p \leq 0,05$) обнаружены обратные взаимосвязи между отвлечением и копингом, ориентированным на решение проблемы, самостоятельностью при решении проблемы и моделированием; возложением ответственности за решение проблемы на другого человека и самостоятельностью выхода из ситуации. Данные взаимосвязи так же вполне логичны и не требуют подробных объяснений. Прямые связи были обнаружены между уровнем программирования и отвлечением, оценкой результатов и копингом, ориентированным на избегание, самостоятельностью и копингом, ориентированным на эмоции, описательным подходом к ситуации и гибкостью, требованием решения ситуации другим человеком и обвинением партнера взаимодействия, сотрудничеством в трудной ситуации и копингом, ориентированным на решение проблемы, а так же признанием вины в трудной ситуации, но с отрицанием ответственности. Взаимосвязь программирования и отвлечения можно объяснить тем, что отвлечение является такой же копинг-стратегией, как и другие виды копинга и требует осознанной ее регуляции, и в частности программирования своих действий, носящих характер отвлечения. Связь оценки результатов и копинга, ориентированного на избегание можно проинтерпретировать так: Человек наиболее критично и подробно оценивающий результаты своей деятельности будет предпочитать не предпринимать каких-либо действий, для решения ситуации, что бы избежать негативной оценки результатов своей деятельности и тем самым защитить свое «Я», свою самооценку. Соотношение самостоятельности и копинга, ориентированного на эмоции говорит о том, что человек, с высоко развитой самостоятельностью регуляции с таким же успехом будет эффективно контролировать свои эмоции и состояния. Взаимосвязь гибкости и описательного подхода к ситуации является очевидным: для того, чтобы быть способным перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, необходимо описать и оценить ситуацию. Взаимосвязь таких двух типов поведения в трудной ситуации, как требование от партнера разрешения ситуации и обвинение партнера, так же представляются нам очевидными, в обоих случаях человек прибегает к неэффективным способам выхода из ситуации, ничего не предпринимая для ее разрешения. Связь между такими параметрами, как сотрудничество и копинг, ориентированный на решение проблемы говорят о том, что человек, чаще использующий такой эффективный способ совладания, как решение проблемы, будет чаще применять конкретный результативный способ решения ситуации, такой, как сотрудничество. Взаимосвязь сотрудничества и признания своей вины с отрицанием ответственности позволяет нам предполагать о наличии такого эффекта, как «размывание ответственности». Человек, чаще прибегающий к сотрудничеству, будет так же чаще перекладывать ответственность за происшедшее не другого человека.

Таким образом, нами были изучены копинг-стратегии и аспекты саморегуляции у двух групп респондентов (имеющих и не имеющих опыта нахождения в экстремальных ситуациях), проведен сравнительный анализ взаимосвязи влияния опыта нахождения в

экстремальных ситуациях на выбор копинг-стратегии поведения. Были выявлены значимые различия в некоторых показателях между двумя группами и выявлены внутригрупповые взаимосвязи между разными признаками.

В результате проделанной работы можно сделать следующие *выводы*:

1) Индивиды, занимающиеся и не занимающиеся экстремальными видами спорта, различаются по характеру и специфике связей между определенными копинг-стратегиями, типами реакций во фрустрирующих ситуациях и регуляторными процессами:

- существуют значимые различия между людьми, занимающимися и не занимающимися экстремальными видами спорта в стратегии копинга, ориентированного на решение проблемы;

- в группе людей, занимающихся экстремальными видами спорта, обнаружены значимые связи между такими показателями, как «Отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание», «Социальное отвлечение» и «Копинг, ориентированный на избегание», «Оценка результатов» и «Моделирование», «Общий уровень саморегуляции» и «Планирование», «Общий уровень саморегуляции» и «Гибкость».

- в группе людей, не занимающихся экстремальными видами спорта, обнаружены значимые отношения между такими показателями, как «Оценка результатов» и «Моделирование», «Общий уровень саморегуляции» и «Моделирование», «Общий уровень саморегуляции» и «Программирование», «Общий уровень саморегуляции» и «Гибкость», обратная взаимосвязь между интропунитивными препятственно-доминантными реакциями и социальным отвлечением.

2) Выявлены значимые различия между людьми, занимающимися и не занимающимися экстремальными видами спорта в регуляторных процессах (гибкость, самостоятельность) и типах реакций во фрустрирующих ситуациях (экстрапунитивные эгозащитные реакции, экстрапунитивные разрешающие реакции, импунитивные эгозащитные реакции, импунитивные разрешающие реакции). При этом, выраженность экстрапунитивных разрешающих реакций выше в группе людей, не занимающихся экстремальными видами спорта, а другие параметры сильнее выражены в первой группе.

Использованная литература:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. №1. С. 3–19

2. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. №2. С. 3-16

3. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №4. С. 64-74

4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984.

5. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 90-101.

6. Волкова Н. В. Coping strategies как условие формирования идентичности // Мир психологии. 2004. №2 С. 119-124
7. Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. №3. С. 20-25
8. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. 2005. №12. С. 15-21
9. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998, Т. 1, вып. 2.
10. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. №5. С. 20–30
11. Прайс Р. Ситуации риска // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер. 2001. С. 354-363
12. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ. 2005. 352 с.
13. Хекхаузен Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер. 2001. С. 58-91
14. Шагиев Р. М. Образы в структуре саморегуляции молодых спортсменов // Ярославский психологический вестник. 2007. № 21. С. 114-116.

Файзуллаева Е. Д. (Томск, Россия)

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ЦЕЛОСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Предъявляемые к компетентному педагогу современные требования переориентируют специфику его подготовки на практико-ориентированные технологии, ценностно-центричный подход, работу со смыслами и ценностями образования, человека в образовании, процесса человекообразования. Такая профессиональная подготовка предполагает реализацию рефлексивных образовательных практик, которые дают возможность студентам, пришедшим в педагогический вуз, осознанно осваивать будущую профессию и определять себя в качестве педагога, входить в профессиональное сообщество посредством рефлексивного изучения культурного наследия и опыта коллег, рефлексивного осуществления собственной образовательной деятельности и профессиональных проб.

Ключевые слова: рефлексивные образовательные практики; рефлексивность; фрагментарность, дискретность, целостность процесса профессионально-личностного становления.

Annotation. The modern requirements presented to the competent teacher reorient the specifics of their preparation for practical-oriented technologies, the value-centered approach, working with the meanings and values of education, a person in education, a process of human education. Such professional training presupposes realization of reflexive educational practices that enable students entering a pedagogical university to consciously master their future profession and define themselves as teachers, to enter the professional community through a reflective study of the cultural heritage and colleagues' experience, the reflective realization of their own educational activities and professional attempts.

Discovering the potential of the learner occurs in the joint reflective-communicative activity of the teacher-mentor and the future teacher (group of students) in the form of reflective conversations and seminars; in the personal implementation of self-analysis, self-assessment of professional trials and events, in the experience of solving professional problems in individual and group forms; when studying biographies of outstanding representatives of the profession, their works, writing reflexive essays about the meanings and values of the chosen profession; description and analysis of pedagogical situations; creation of educational products aimed at awareness and improvement of the quality of education.

Such kind of reflective educational practices allows to create transitions from fragmentation and discreteness to wholeness of the process of professional and personal formation of the future teacher.

Key words: reflective educational practices; reflectivity; fragmentation, discreteness, wholeness of the process of professional-personal formation.

Раскрытие потенциала обучающегося происходит в совместной рефлексивно-коммуникативной деятельности педагога-наставника и будущего педагога (группы обучающихся) в форме рефлексивных бесед и семинаров; в персональном осуществлении самоанализа, самооценки профессиональных проб и событий, в опыте решения

профессиональных задач в индивидуальных и коллективных формах; при изучении биографий выдающихся представителей профессии, их трудов, написании рефлексивных эссе о смыслах и ценностях выбранной профессии; описании и аналитике педагогических ситуаций; создании образовательных продуктов, направленных на осознание и улучшение качества образования.

Такого рода рефлексивные образовательные практики позволяют осуществлять переходы от фрагментарности и дискретности к целостности процесса профессионально-личностного становления будущего педагога.

Актуальность вопроса психологизации процесса профессионально-личностного становления будущих педагогов обусловлена явно преобладающими нормативным и организационно-содержательным компонентами подготовки педагогических кадров в учреждениях высшего педагогического образования. Несмотря на то, что в системе высшего образования заявлен компетентностный подход, до сих пор внимание в образовательном процессе вуза направлено на передачу знаний, соблюдение «формального» компонента преподавания, благодаря которому студент осваивает знания, ориентируется в разных дисциплинах и становится «кувшином для наполнения знаниями». В то время как психолого-педагогический компонент, направленный на самопознание, самораскрытие, саморазвитие студента является не достаточно разработанным и представленным в преподавательской практике.

Предъявляемые к компетентному педагогу современные требования переориентируют специфику его подготовки на практико-ориентированные технологии, ценностно-центричный подход, работу со смыслами и ценностями образования, человека в образовании, человекообразования. Именно смысловое поле очеловечивает деятельность педагога и определяет его гуманитарную направленность [8]. Рассматривая процесс профессионального становления педагога, Ю.В. Сенько указывает, что оно осуществляется на всех этапах педагогического образования, поэтому какие ценности будут положены в основу профессионального педагогического образования, такие в будущем проявятся и в деятельности педагога. Результатом образования, которое выстраивается как становление становящегося человека выступает становящийся образ, образ человека образующегося, человек «сам – себя – образующий сегодня, сейчас, в данное мгновение» [7].

Профессиональное становление педагога в работах ряда авторов (Е.Б. Абакумовой, В.А. Адольф, Н.Ф. Ильиной, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Л.М. Митиной и др.) рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде [1; 2; 3; 4; 5; 6]. При этом авторы обращают внимание на саморазвитие, самореализацию, самосовершенствование. Так, В.Г. Маралов в профессиональном становлении выделяет следующие этапы:

- самосознания (осознания себя как профессионала);
- самопознания (понимания, кто я есть, какими профессиональными качествами обладаю);
- самоутверждения (обнаружения и подтверждения своих профессиональных качеств);

- самосовершенствования (процесса сознательного управления развитием собственного профессионализма, качеств, способностей);

- самоактуализации (умения стать тем, кем способен стать) [5].

Такая обращенность на себя в процессе профессионального становления связана с развитием рефлексивности. На наш взгляд, именно рефлексивные практики дают возможность студентам, пришедшим в педагогический вуз, осознанно строить свой индивидуальный образовательный маршрут по освоению педагогической профессии.

По Ю.В. Сенько, ключевым условием решения задач профессионального образования, выступает гуманитаризация педагогического образования, в основу которой положены субъект-субъектные отношения, умение строить диалог с другими, индивидуальный стиль, инновационный, творческий подход к педагогической деятельности, осуществление авторских поисков и находок [7].

В данной статье представим некоторые рефлексивные образовательные практики, используемые при подготовке бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» на базе педагогического университета.

Методика «Карта вопросов» используется с целью выявления интереса студентов к конкретным тематикам дисциплины, а также их направленность в познавательном процессе. Преподаватель предлагает студентам написать любые вопросы, связанные с темами, проблематиками осваиваемой дисциплины. Затем происходит групповое обсуждение вопросов. Студенты озвучивают свои вопросы. Эта процедура позволяет проявить интересы каждого обучающегося для группы. Преподаватель комментирует вопросы, переводя фиксацию вопроса отдельного обучающегося в постановку задачи для всей группы: с одной стороны, каким образом можно осуществлять поиск ответа на данный вопрос, в какой форме может осуществляться его решение; с другой стороны, объединяя подобные вопросы в общую тематическую группу и обозначая тематики будущих семинарских занятий. Таким образом, педагог работает с выявлением интересов каждого студента и их согласованием в группе, а также ориентированием обучающихся в будущих тематиках семинарских занятий.

Выполнение студентами практико-ориентированных заданий с текстами профессионального содержания. Работа над содержанием текста позволяет обучающимся вычленивать смыслы и ценности своей будущей профессиональной деятельности. В данном виде деятельности студенты ориентированы на внутренний диалог с автором текста (при прочтении и написании рефлексивного отзыва), обсуждение собственных переживаний, мнения, отношения с одноклассниками, преподавателями, представителями профессионального сообщества на интерактивных мероприятиях (семинарах, круглых столах, встречах). Анализ педагогических и житейских (бытовых) ситуаций, чтение и анализ научных статей и художественных произведений, биографических данных и представленный опыт реализации деятельности выдающихся представителей профессии, а также описание ситуаций и их аналитика с позиций разных участников, обсуждение своих текстов в группе и выбор наиболее оптимальных вариантов решения проблемных ситуаций позволяют связывать приобретенные в процессе обучения знания с собственным опытом. Это стимулирует появление целостного представления о

профессии, своего места в ней, новых смыслов и ценностей профессиональной деятельности.

Продуктивные методы обучения осуществляются в виде создания карт оценок, самооценок, составления аналитического конспекта образовательного мероприятия с детьми и/или родителями воспитанников, тематических презентаций для проведения встреч с родительским или профессиональным сообществом с комментированием каждого фрагмента этого мероприятия с фокуса организационно-содержательного исполнения и ценностно-смыслового наполнения. Это позволяет обучающимся развивать конструктивные умения созидания средств для развития образовательной практики и субъектов образования.

Самоисследование посредством практики ведения рефлексивного дневника позволяет студенту нарабатывать опыт эмоционального и рационального рефлексивного действия. Дневниковые записи ведутся обучающимися в форме описаний ситуаций, которые касаются наиболее важных и примечательных событий в жизни студента, свидетельствующих о процессах его развития и профессионализации. Это могут быть описания образовательной деятельности; описания затруднений, которые могут указывать на «дефициты роста», переживания кризисности, а также описания ситуаций, свидетельствующих о выходе из этого состояния, появлении новых умений, качеств, и т.д. Обучающиеся осуществляют эмоциональную оценку посещаемых ими образовательных мероприятий. Такая оценка может послужить в дальнейшем поводом для размышлений о предпочтениях или «зонах напряжений» в освоении профессии. Позволит отрефлексировать те моменты, с которыми связаны позитивные или негативные переживания, а также обнаружить локализацию собственных личностных и профессиональных интересов.

Студенты заполняют таблицу, в которой отражают свои «зоны трудностей» и «зоны достижений». В этой таблице студенты фиксируют то, что они воспринимают за трудность и то, что они воспринимают за достижения. Такого рода оценивание предполагает появление более внимательного отношения обучающегося к получаемым знаниям, осваиваемым умениям, которые в дальнейшем сложатся в трудовые действия. На этом этапе складывается более осознанное отношение к собственной профессионализации. Выявление зон трудностей и зон успеха позволяет обучающемуся локализовать своё внимание на том, что требует доработок, приложения усилий в поиске средств преодоления трудностей и перевода «неудачи» в «зону успеха».

Осуществление *рефлексивно-коммуникативной деятельности* в различных формах организации обучения способствует обогащению опыта рефлексивного общения. Для педагогической деятельности характерно постоянное включение в коммуникацию с другими участниками образовательного процесса (детьми, родителями, коллегами и др.) и рефлексивный анализ содержания, условий и результатов состоявшегося общения. Это подводит студентов к освоению способов самоанализа, самооценки, самокоррекции деятельности и поведения субъектов образования. В работе с обучающимися нами используются такие образовательные формы, как рефлексивная беседа и рефлексивный семинар.

Рефлексивная беседа как метод обучения имеет три признака: цель; социально-ролевые

позиции во взаимодействии между участниками образовательного процесса; процедура. Целью рефлексивной беседы является создание «поля совместного обсуждения» определённой проблематики, в котором каждый из участников имеет возможность проявить своё мнение, знание, понимание данного вопроса. Педагог занимает позицию фасилитатора и стимулирует развитие коллективной мысли путём задавания вопросов, обращаясь к опыту участников беседы. В процессе беседы актуализируются мыслительные процессы анализа, синтеза, сравнения, переноса, обобщения. Формулировки тезисов и вопросов предполагают отсутствие единственно правильного ответа и ориентируют участников беседы на предложение собственного варианта. Этот метод также предполагает развитие рефлексивного слушания, благодаря которому участник беседы переходит в позицию активного слушания всех высказываний, соотносит предлагаемые суждения с общим построением мысли, своими рассуждениями. Рефлексивная беседа также стимулирует внутреннюю мобильность каждого участника беседы в связи с реализацией децентрации, так как каждая беседа разворачивается по поводу образовательных феноменов. Каждый феномен предполагает его образное представление, размышление посредством представления его через ситуации с разными участниками. Например, рассуждая о таком феномене как «явление», студенты находят всевозможные аналоги, предлагая образы из природных явлений, поступка как явления и т.п. Затем ведущий предлагает перейти к обсуждению такого тезиса «ребёнок как явление». Студенты переходят к разговору о том, как можно видеть, понимать ребёнка и что он по своей сути представляет. Ведущий задаёт вопросы о том, как можно представить ребёнка как сложное или простое явление, возможно ли это, если «да», то через что вы это можете объяснить и т.п. В процессе разговора ведущий проводит аналогии с природными явлениями, например, с закатом солнца, ветреной погодой и стимулирует студентов выделять существенные признаки явления, соотнести с проявлениями ребёнка, аргументировать свои высказывания. В процессе такого разговора появляется более «объёмное» понимание обсуждаемого феномена. И задача данной процедуры – дать студенту возможность развивать собственное понимание посредством достраивания первичного собственного представления представлениями других участников коллективного рассуждения. В процессе такого мышления вслух происходит трансформация первичного представления и появление суждений о феномене по итогам коллективной деятельности конструирования. Образовательным эффектом после такой рефлексивной беседы являются совместные переживания, обогащение опыта совместной деятельности и выход на более «объёмное» амплифицированное понимание феномена. Заканчивается рефлексивная беседа пожеланием педагога написать текст о себе (например, в контексте обсуждаемого примера – о себе как явлении) на этапе самостоятельной работы студентов. Педагог использует предложение как нежёсткую форму, поскольку предполагается свобода выбора студентов – будет ли он продолжать развитие темы беседы в самостоятельном тексте или нет. По желанию студента, педагог предлагает совместное индивидуальное обсуждение тех вопросов, которые появятся у студента в процессе письменного рассуждения о себе. Рефлексивные беседы ориентированы на различные темы, в которых фигурируют понятия, связанные с образованием, педагогической деятельностью – «события», «субъектность»,

«образовательные отношения», «образовательное взаимодействие», «совместность», «выбор» и т.п.

Рефлексивный семинар используется как форма совместной деятельности по конструированию какого-либо «продукта» для образовательной деятельности. Цель такой формы обучения – расширение опыта обучающихся созидания тех инструментариев, средств, которые помогают более качественно реализовать образовательный процесс. В качестве таких продуктов могут быть карты оценки, экспертные карты, тематические зоны, план-конспекты, схемы-сценарии мероприятий, описания ситуаций, структурированный анализ ситуации и пр. Для выбора необходимого моделируемого продукта, предмета, объекта изучаются потребности и интересы студентов. В данном определении педагог и сами студенты ориентируются по той информации, которая освещается в рефлексивном дневнике в разделах «Мои трудности» и «Мои достижения», «Мои личностные задачи». В одних разделах можно обнаружить запрос на тот «продукт», который поможет преодолеть обозначенные трудности, достичь поставленную цель. В другом разделе можно обнаружить положительный опыт решения поставленной задачи и вынести его на совместные конструктивные обсуждение и деятельность. Индивидуальная работа обучающихся в собственном рефлексивном дневнике и совместное обсуждение в группе актуальных проблематик позволяет согласовывать интересы обучающихся и определять тематику рефлексивного семинара. Таким образом, обучающимся предоставляется возможность выбора интересующих их тематик и влияния на содержание собственного образования. Структура семинара предполагает несколько этапов:

- постановка проблемы, перевод проблемы в задачи и формулирования этой задачи как личной, так и групповой;
- согласование интересов участников совместной деятельности,
- определения процедурных моментов, режимов по конструированию «продукта», распределение участников по группам, определения функций участников;
- реализация совместных действий в соответствии с выбранными регламентом, режимами, формами деятельности;
- обсуждение опыта совместной конструктивной деятельности;
- написание рефлексивного текста (отзыва, рассуждения) в дневнике.

Педагог ориентирован на получение обратной связи от обучающихся, он отмечает, как ими воспринимаются те или иные формы взаимодействия и содержание учебного материала. При взаимодействии с обучающимися он стимулирует их умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах создаются оптимальные условия для формирования позитивных взаимоотношений, делового настроения. Этот стиль обеспечивает дружественное и деловое взаимопонимание между педагогом и обучающимися, стимулирует поисковую активность студентов, даёт понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Особенность гуманитарной технологии по организации и реализации рефлексивных образовательных практик заключается в организации совместной деятельности преподавателя и студентов по открытию значения, смыслов и ценностей педагогической профессии.

Таким образом, профессионально-личностное становление будущих педагогов происходит за счёт активизации процессов самопознания, обращённости к себе как человеку, постигающего смысл, суть и содержание профессии педагога. Важным является актуализация перехода студента в субъектную позицию – позицию активного и ответственного поведения человека в рамках осуществляемых процессов жизнедеятельности. Актуализация собственного опыта и выполнение практических заданий с опорой на собственный опыт и опыт коллег дают возможность осознания разных стратегий поведения, разноплановых переживаний и выработки отношения к тому или иному случаю, событию. Также важным является развитие у педагога особой чувствительности к окружающим человека людям, к социальному миру, умения «улавливать сигналы», идущие от человека, с которым происходит взаимодействие, и осуществлять переход к конструктивным действиям, дающим человеку возможность строить совместность и создавать продукты совместной деятельности.

Эффективность реализации этих психолого-педагогических условий определяется на основе критериев и уровней профессионально-личностного становления. Критерии оценки успешности профессионально-личностного становления: ценностно-смысловой (оценка смыслов и ценностей профессиональной деятельности будущего педагога), рефлексивный (анализ и оценка собственных достижений и трудностей, в том числе и связанных с профессиональной деятельностью, построение планов на будущее).

Уровни профессионально-личностного становления: фрагментарный, дискретный, целостный.

Для *фрагментарного уровня* характерны отдельные, несвязанные друг с другом представления о профессиональной деятельности и определения своего места в профессии; декларативные ценности, в которых отражено «поверхностное», потребительское отношение к профессии; профессиональная самооценка носит больше эмоциональный характер, чем рациональный. Студент проявляет узколичностные интересы, которые не связаны с будущей профессиональной деятельностью, а направлены на решение текущих задач (например, получить зачет, сдать отчет по практике и т.п.), общие и прикладные знания не связаны между собой как уровни погружения в профессию, то есть преобладает формальный подход к получению профессионального знания.

Дискретный уровень (прерывистый) характеризуется наличием у обучающегося представлений о профессии и своего места в ней, объединенных в группы, в которых отмечаются некоторые внутригрупповые связи при отсутствии межгрупповых связей. Студент проявляет интерес к отдельным профессиональным сферам, направлениям, предметам, устанавливая между ними связь, тем самым проявляя неформальный подход к получению отдельных профессиональных знаний и умений. В профессиональной деятельности выделяет различные категории ценностей, например, связанных с его личным интересом и одобряемых социумом (например, «мне нравится играть с детьми, для меня это интересно, это хорошо, когда педагог умеет играть с детьми», но «мне не интересна нормативная база, это скучно, также как и составлять конспекты») и т.п.).

Для *целостного уровня* характерна связность представлений обучающегося о профессии и своего места в ней, представления объединены в группы, в которых также

имеются внутригрупповые связи. Для таких студентов образование выступает средством саморазвития и самообразования. Они связывают знания из разных дисциплин и опыт коллег с собственным опытом, продуцируя их на собственную деятельность в качестве интегрированных представлений. Эти интегрированные представления отражают интерес педагога к многообразным сферам профессиональной деятельности, с возможным выделением приоритетных. В профессиональной деятельности такие студенты выделяют различные категории ценностей, связанные с осознанием высокой социальной значимости профессии и с включением личного интереса (например, «важно работать с детьми с разными вариантами развития, в том числе с ОВЗ, и мне интересно освоить новые технологии работы, чтобы полноценно и качественно работать», «интересен опыт коллег и самому хочется это проработать, при этом я хочу внести в способ некоторые изменения» и т.п.).

Использование в образовательном процессе коллективных рефлексивных методов обучения позволяет развивать у студентов навыки сотрудничества, умение работать в команде, осуществлять взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, получать опыт коллективного решения профессиональных задач и опыт групповой оценки. Индивидуальные рефлексивные методы обеспечивают возможность каждому обучающемуся проявить различные формы самостоятельности: самоорганизованность, самоопределение, самооценку, самоанализ, самоконтроль и др.

Литература

1. Абакумова, Е. Б. Самообразование как ценность профессионального становления педагога / Е. Б. Абакумова // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — С. 106-109.
2. Адольф, В. А. Профессиональное становление педагога: сущность процесса и инновационная модель [Электронный ресурс] / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина / <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-pedagoga-suschnost-protsesssa-i-innovatsionnaya-model> (дата обращения: 25.07.2017).
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академия, 2006. — 239 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — Воронеж : Изд-во НПО «МЭДОК», 1996. — 400 с.
5. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. — Москва : Академия, 2004. — 256 с.
6. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 320 с.
7. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 4. — С. 192-196.
8. Сенько, Ю. В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура / Ю. В. Сенько // Педагогика. — 2011. — № 2. — с. 63-68.

Чемякина А.В. (Ярославль, Россия)

ВЫБОР СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ГРУППАХ, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПО ПРИЗНАКУ ПОЛА, ПРИ ПСИХИЧЕСКОМ ВЫГОРАНИИ

Аннотация. Рассмотрена проблема выбора стиля принятия управленческих решений в рамках синдрома психического выгорания у мужчин и женщин-руководителей. Описана амбивалентность управленческой деятельности при синдроме психического выгорания. С одной стороны, многие особенности профессиональной деятельности руководителей относятся к факторам риска развития данного феномена. С другой стороны, управленческая деятельность характеризуется чертами, выступающими, по данным эмпирических исследований, в качестве своеобразного «буфера» для развития выгорания. Освещена сложная и малоизученная проблема выбора стиля принятия управленческих решений в группах «выгоревших» мужчин и женщин-руководителей. Представлены результаты исследования, показывающие взаимосвязь между факторами психического выгорания и выбором стиля принятия управленческих решений в группах, дифференцированных по признаку пола. Проведенное исследование показало, что синдром психического выгорания наблюдается в обеих группах испытуемых. У мужчин и женщин-руководителей преобладающими стали разные стили руководства, что показывает различия в выборе стилей ПУР в двух группах испытуемых в рамках синдрома психического выгорания.

Ключевые слова: психическое выгорание, управленческая деятельность, мужчины и женщины-руководители, стиль принятия управленческих решений.

Annotation. Consider the problem of choosing the style of managerial decision-making in the framework of syndrome mental burnout in men and women leaders. Describes the ambivalence of the management activities in the syndrome mental burnout. On the one hand, many of the features of professional activities of managers are risk factors for the development of this phenomenon. On the other hand, the managerial activity is characterized by features of the speakers, according to empirical research, as a kind of «buffer» for the development of burnout. Lit complex and little-studied problem of choosing the style of managerial decision-making in groups "burned out" men and women managers. Presents results of a study showing the relationship between the factors of mental burnout and choosing the style of managerial decision-making in groups, differentiated by gender. The study showed that the syndrome mental burnout is observed in both groups of subjects. Men and women leaders have different prevailing leadership styles that shows the differences in choice of styles p in two groups of subjects within the syndrome of mental burnout.

Keywords: mental burnout, management activities, men and women leaders, the style of managerial decision-making.

В настоящее время в системе научного знания доказанным является постулат о том, что процесс профессионального пути личности не является однонаправленным. Известны

прогрессивные и регрессивные стадии, периоды стагнации профессиональной деятельности и наивысшего профессионального мастерства. К деструктивным проявлениям профессионализации субъекта деятельности относят феномены профессиональной деформации и психического выгорания личности.

Следует отметить, что управленческая активность, как деятельность, отличающаяся высокой интегрированностью, оказывает уникальное воздействие на личность руководителя, а выявление специфических особенностей профессионального становления субъекта управленческой деятельности выступает в качестве одной из основополагающих проблем психологии менеджмента [13]. Важно подчеркнуть, что в современных условиях экономической нестабильности, ужесточения конкуренции, все более возрастающих требований со стороны организационного пространства к личности руководителя, особое внимание необходимо уделять негативным последствиям профессионализации управляющих, поскольку вышеуказанные факторы могут способствовать возникновению феномена психического выгорания.

Следует отметить, что синдром психического выгорания в управленческой деятельности проявляется как сложный феномен. С одной стороны, многие особенности профессиональной деятельности руководителей относятся к факторам риска развития данного феномена [13]. С другой стороны, управленческая деятельность характеризуется чертами, выступающими, по данным эмпирических исследований, в качестве своеобразного «буфера» для развития выгорания [22]. В современной психологической литературе такая амбивалентность управленческой деятельности изучена в недостаточной степени.

Еще одним сложным и малоизученным вопросом является освещение проблемы выбора стиля принятия управленческих решений в группах «выгоревших» мужчин и женщин-руководителей. Исследование данной проблемы, в силу недостаточной изученности синдрома психического выгорания в управленческой деятельности, является весьма востребованным и актуальным. Кроме того, в настоящее время в системе научного знания не выработано единого мнения о том, насколько дифференциация по половому признаку, влияет на результативные характеристики управленческой деятельности.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность указанных проблем, свидетельствует об их высокой актуальности. Объект данного исследования – синдром психического выгорания руководителей (мужчин и женщин) и ряд параметров, связанных с выбором стиля принятия управленческих решений (властность, поведение в проблемной ситуации). Предмет исследования – выбор стиля принятия управленческих решений в рамках синдрома психического выгорания у мужчин и женщин-руководителей. Гипотеза исследования: феномен психического выгорания является важным фактором, обуславливающим выбор стиля принятия управленческих решений у руководителей, дифференцированных по признаку пола. В качестве методического аппарата были использованы опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой в адаптации для коммерческого персонала, опросник Е.В. Марковой «Стиль принятия управленческих решений». Общая выборка испытуемых составила 60 испытуемых – руководителей (30 мужчин, 30 женщин) предприятий Ярославля. Средний возраст испытуемых составил 29. Область

деятельности: сфера услуг.

С помощью опросника «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой были выделены три основных компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Полученные данные показывают, что синдром психического выгорания выявлен в обеих группах испытуемых. При этом следует отметить, что показатель «деперсонализация» у мужчин и женщин-руководителей представлен в наибольшей степени.

На следующем этапе исследования, с помощью психодиагностической методики опросного типа Е.В. Марковой «Стиль принятия управленческих решений» в группах респондентов были выделены определенные стили принятия управленческих решений. Было определено, что у мужчин превалирует попустительский стиль руководства, а у женщин - реализаторский стиль. Полученные данные свидетельствуют, что существуют различия в выборе стиля принятия управленческих решений в представленных группах мужчин и женщин-руководителей. В данных группах наблюдаются не равные предпочтения в выборе стиля ПУР. Так, мужчины предпочитают попустительский стиль ПУР, а женщины реализаторский стиль. Далее по степени убывания у мужчин преобладает реализаторский стиль ПУР, а у женщин попустительский. Следует отметить, что мужчины не используют авторитарный стиль ПУР, а женщины ситуационный.

На следующем этапе исследования, при изучении достоверности различий исследуемых показателей выбора стилей ПУР и психического выгорания, между руководителями, дифференцированными по признаку пола, был применен U-критерий Манна-Уитни. Значимые различия на 5 % уровне были обнаружены лишь по параметру деперсонализация. Полученные данные позволяют утверждать, что в группах мужчин и женщин-руководителей по параметру «деперсонализация» существуют значимые различия. Однако эти данные не позволяют сделать комплексного анализа относительно проблемы выгорания в группах мужчин и женщин – руководителей. В целях углубления аналитического способа изучения полученных результатов был использован однофакторный дисперсионный анализ. С помощью данного метода была изучена корреляция между показателями выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) и параметром «властность»; показателями выгорания и параметром «поведение в проблемной ситуации» в двух группах испытуемых – мужчин и женщин. Результаты однофакторного дисперсионного анализа позволили сделать следующие выводы.

В группе мужчин – руководителей, выбирающих попустительский стиль руководства, обнаружена взаимосвязь между показателями выгорания и параметром «поведение в проблемной ситуации» (решительность). Следует отметить, что в группе женщин-руководителей, взаимосвязь ряда факторов выгорания (деперсонализация, редукция профессиональных достижений) и основных параметров выбора стиля ПУР, выражена сильнее. Однако у мужчин-руководителей, имеет место взаимосвязь всех факторов выгорания с основными параметрами стилей ПУР. Также важно подчеркнуть, что в обеих исследуемых группах, фактор «деперсонализация» имеет связь с показателями стилей ПУР в наибольшей степени (на 1% уровне).

Таким образом, мужчины-руководители, находящиеся в состоянии психического

выгорания, и предпочитающие попустительский стиль руководства, могут быть охарактеризованы следующим образом. Можно предположить, что под влиянием факторов выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений), руководители-мужчины находятся в состоянии «выученной беспомощности». Ситуация принятия решения не продуцируется таким руководителем. Он оставляет подчиненных один на один с проблемной ситуацией. Ему не нужна ответственность и он не может быть властным. В наибольшей степени на выбор стиля ПУР в данной группе респондентов выражен фактор «деперсонализация», т.е. циничность является неким защитным механизмом в рамках феномена психического выгорания, позволяющим «спускать на тормозах» все проблемы, возникающие от бездействия руководителя.

Женщины-руководители, использующие реализаторский стиль руководства, в рамках синдрома психического выгорания, характеризуются некоторой отстраненностью от подчиненных. Скорее всего, такой руководитель не доверяет группе в полной мере, считая, что лучше сразу все сделать самостоятельно, чем потом переделывать и исправлять работу за кем-то. В процессе выработки решения, такой руководитель призывает группу к работе, но, если видит или считает подчиненных в процессе работы не достаточно компетентными, реализует решение самостоятельно. Это положение соотносится с сильно выраженным показателем деперсонализации (на 1 % уровне). Состояние «взваливания» всего объема работ на себя по причине «полной некомпетентности» или «нерадивости» работников, приводит к состоянию редукции профессиональных достижений, усталости, невозможности в дальнейшем выполнять свои обязанности.

Итак, на аналитическом уровне исследования были получены следующие результаты:

1. Синдром психического выгорания выявлен в обеих группах испытуемых;
2. В двух группах испытуемых преобладающими стали разные стили руководства, что свидетельствует различиях в выборе стилей ПУР у мужчин и женщин-руководителей в рамках синдрома психического выгорания.
3. На основе однофакторного дисперсионного анализа была выявлена взаимосвязь ряда факторов выгорания с разными показателями выбора стилей принятия управленческих решений в группах, разделенных по признаку пола. У мужчин-руководителей синдром психического выгорания оказывает значимое влияние на параметр «поведение в проблемной ситуации» (решительность), у женщин-руководителей феномен психического выгорания связан с параметром «властность».
4. В исследуемых группах обнаружена дифференцированность в области представленности факторов выгорания и их взаимосвязи с показателями выбора стиля ПУР. У мужчин-руководителей, имеет место взаимосвязь всех факторов выгорания с основными параметрами стилей ПУР, у управляющих-женщин - взаимосвязь двух факторов выгорания (деперсонализация, редукция профессиональных достижений) с основными параметрами стилей ПУР;
5. Один из показателей психического выгорания - «деперсонализация» представлен у респондентов обеих групп, однако у женщин-руководителей – в наибольшей степени (на 1% уровне);

6. Используемые методы аналитического исследования позволили обнаружить различия изучаемых качеств в двух группах испытуемых, что позволяет сделать вывод о дифференцированности исследуемых параметров по признаку пола.

Проведенное исследование показало, что синдром психического выгорания наблюдается в обеих группах испытуемых. У мужчин и женщин-руководителей преобладающими стали разные стили руководства, что показывает различия в выборе стилей ПУР в двух группах испытуемых в рамках синдрома психического выгорания. Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило выявить взаимосвязь ряда факторов выгорания с разными показателями выбора стилей принятия управленческих решений в группах, разделенных по признаку пола. У мужчин-руководителей синдром психического выгорания оказывает значимое влияние на параметр «поведение в проблемной ситуации» (решительность), у женщин-руководителей феномен психического выгорания связан с параметром «властность». Также в исследуемых группах была обнаружена разная степень представленности факторов выгорания и их взаимосвязи с показателями выбора стиля ПУР. У мужчин-руководителей, имеет место взаимосвязь всех факторов выгорания с основными параметрами стилей ПУР, у управляющих-женщин - взаимосвязь двух факторов выгорания (деперсонализация, редукция профессиональных достижений) с основными параметрами стилей ПУР. Следует отметить, что показатель психического выгорания - «деперсонализация» представлен у респондентов обеих групп, однако у женщин-руководителей – в наибольшей степени (на 1% уровне). Необходимо подчеркнуть, что используемые методы аналитического исследования позволили обнаружить различия изучаемых качеств в двух группах испытуемых, что позволяет сделать вывод о дифференцированности исследуемых параметров по признаку пола.

Таким образом, установленные результаты свидетельствуют о том, что факторы психического выгорания в управленческой деятельности взаимосвязаны с выбором стиля принятия управленческих решений. Различия между исследуемыми показателями дифференцированы по признаку пола. Эти наиболее общие результаты дают комплексное подтверждение основной гипотезы и позволяют считать цель данного исследования достигнутой.

Литература

1. Айсина, Р.М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации: автореф. дис. ... канд. Психол. Наук / Р.М. Айсина. – М., 2007. – 27 с.
2. Брэддик, У. Менеджмент в организации / У. Брэддик. - М.:ИНФРА-М, 1997. - 344 с.
3. Вергилес, Э.В. Анализ принципов управления Анри Файоля / Э.В. Вергилес. - Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права Москва 2003 -273 с.
4. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
5. Карпов, А.В. Психология стилей управленческих решений: учебное пособие / А. В. Карпов, Е. В. Маркова. – Ярославль: ИОО, 2003. – 108 с.
6. Карпов, А.В. Савина, Н.С. Психическое выгорание в управленческой деятельности: монография / А.В. Карпов, Н.С. Савина; М.-Ярославль: РАО, 2010.- 404с.
7. Орел, В.Е. Структурная организация синдрома «психического выгорания» / В.Е. Орел // Психология психических состояний / под ред. А.О. Похорова.- Казань: Центр инновационных технологий, 2004. - С. 498с.

Чепурко Ю.В., Броль И.И. (Иркутск, Россия)
СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ
ЛИНГВИСТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППОВЫМИ РОЛЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического изучения стратегий поведения в конфликте студентов лингвистов с различными групповыми ролями. Выявлены различия в стратегиях поведения в конфликте студентов лингвистов с различными групповыми ролями. Студенты с доминирующей групповой ролью «формирователь» чаще выбирают стратегию соперничества, стратегию «сотрудничество» предпочитают респонденты с групповыми ролями «организаторы работы» и «формирователи». «Генераторы идей» в большинстве выбирают компромисс и избегание.

Ключевые слова: стратегии поведения, конфликт, групповые роли, студенты.

Summary. Results of empirical studying of strategy of behavior in the conflict of students of linguists with various group roles are presented in article. Differences in the strategy of behavior in the conflict of students of linguists with various group roles are revealed. Students with the dominating group role "shaper" more often choose the strategy of rivalry, strategy "cooperation" is preferred by respondents with group roles "organizers of work" and "shapers". "Idea men" in the majority choose a compromise and avoiding.

Keywords: strategy of behavior, conflict, students, group roles.

Одним из факторов, обеспечивающих снижение конфликтности внутри студенческой группы, является выбор студентами стратегий поведения в конфликте. Стратегия поведения индивида в ситуации конфликтного взаимодействия определяется той мерой, в которой он хочет удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально). Таким образом, в конфликтных ситуациях люди ведут себя по-разному, поэтому возникают закономерные вопросы о причинах выбора человеком той или иной стратегии поведения, о тех личностных характеристиках, что оказывают влияние на поведение в той или иной конфликтной ситуации. Вышесказанное определяет актуальность изучения стратегий поведения в конфликте при различных групповых ролях в студенческой среде. Кроме того, именно определение закономерностей выбора стратегий поведения в конфликтной ситуации у студентов в значительной степени способствует построению целенаправленной психологической работы по повышению грамотности владения стратегиями поведения в конфликте [5].

Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения полученных данных по методике исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации К. Томаса. Подавляющее большинство (41%) предпочитают идти на компромисс в конфликтной ситуации. Они готовы уступить в чем-то оппоненту, если оппонент в свою очередь уступит им. На первом месте при выборе такой стратегии стоит сохранение взаимоотношений. Люди, выбирающие стратегию компромисса, аккуратны и тщательны в выборе своих слов и высказываний, однако, компромисс является промежуточным решением, имеющим свой «срок действия» и предполагающим как исход – решение, способное полностью удовлетворить пожелания обеих сторон. Выбор стратегии сотрудничества осуществили 17% респондентов. Стратегия сотрудничества предполагает собой мирные переговоры между оппонентами, рассматривание

другой стороны не как соперника, а как союзника в разрешении конфликтной ситуации. По 15% респондентов выбрали стратегии избегания и соперничества. Избегание конфликта является бессрочным отодвиганием реального решения сложившейся ситуации, надеждой на то, что «все само собой решится». Люди, выбирающие данную стратегию, застенчивы и неустойчивы к критике. Свои интересы, как и взаимоотношения с оппонентом, оценивают низко. Стратегия соперничества является агрессивным соревнованием, победителем которого является лишь один, а представитель другой стороны – обязательно проигравший. Данная стратегия разрушает отношения, и поэтому не может способствовать созданию и поддержанию длительных взаимоотношений.

Наименьшее количество испытуемых применяет стратегию приспособления – 12%. Стратегия приспособления является отказом от собственных интересов ради сохранения взаимоотношений. Люди, выбирающие стратегию приспособления, легко уступают, не борются за предмет спора. Однако, сохранение отношений может быть временным, т.к. постоянно уступающий человек вызывает к себе неуважение и недоверие со стороны других людей [1],[2],[3],[4].

Далее рассмотрим данные, полученные по методике тестирования групповых ролей Р. М. Белбина. Большинство респондентов являются «формирователями» – 26,4%. Это означает, что превалирующее количество участников группы способно управлять общим делом команды, обязательно помня при этом о своих интересах и амбициях. Чуть менее в группе испытуемых «генераторов идей» – 25%. Именно такая часть группы способна выдвигать множество идей и предложений, опираясь лишь на свое воображение и поток мыслей. Также велико количество «организаторов работы» – 19,1% – участников команды, способных воплотить принятые идеи в жизнь. «Оценщиков идей», «завершителей» и «председателей» уже значительно меньше. На их долю приходится в среднем по 7,1%. Таким образом, примерно равное количество членов группы обладает высокой критичностью ума и способностью отсеивать ненужное; умением заботиться о конечном результате, доведении работы до конца и желаемого результата; способностью управлять более консервативно, спокойно и стабильно, руководствуясь при этом групповыми целями, а не собственными амбициями. Стоит отметить, что «формирователей» – управленцев противоположных председателям, больше почти в 4 раза. И совсем мало среди испытуемых «организаторов групп» и «исследователей ресурсов». Их в среднем всего по 4,1%. Это означает, что узнавать и привносить идеи извне, а также разрешать конфликты и способствовать поддержанию комфортной дружелюбной атмосферы в коллективе, способны единицы. Далее, в связи с малочисленным количеством испытуемых, осуществивших выбор групповых ролей, в целом, в выборке, анализу были подвергнуты только три вида групповых ролей: «формирователь» - 26,4%, «организатор работы» - 19,1% и «генератор идей» - 25%. Студенты лингвисты с доминированием групповой роли «формирователь» предпочитают выбирать в межличностном общении такую стратегию поведения в конфликте как сотрудничество – это 48% респондентов. Стратегия сотрудничества – это не просто мирные переговоры между оппонентами, это умение личности выйти на высокий уровень в межличностных отношениях, что означает достижение баланса интересов и признание ценности противоположной стороны в конфликтной ситуации, в споре. Чтобы разрешить конфликт путем сотрудничества, необходимо понимать и учитывать взгляд оппонента на возникшее противоречие, стремиться не сказать, а услышать, учесть интересы другой стороны и найти решение, способное удовлетворить интересы обоих участников конфликтного взаимодействия. Если оба оппонента демонстрируют эти качества, то конфликтная ситуация

будет быстро и эффективно устранена. Очень важно в групповой работе, а именно, в студенческой группе, развивать взаимное уважение, понимания, доверие и сохранять эти отношения на длительное время. И, если возникает конфликтная ситуация, то «формирователи» рассматривают противоположную сторону не как соперника, а как союзника в разрешении конфликтной ситуации. Кроме того, среди «формирователей» есть студенты, выбирающие стратегию поведения в конфликте соперничество, таких студентов 29%. Так как «формирователи» являются лидерами, (это предпринимательский тип) то, они очень часто выступают мотиваторами, ведущими к победе. Они побуждают других членов группы к действиям, к достижению каких либо целей, а для этого им нужно быть жесткими, осуществляющими контроль; демонстрировать постоянно давление на противника всеми средствами, провоцировать оппонента на ошибки, прибегать к хитрости, и даже, обману. Компромисс, как стратегия поведения в конфликтном взаимодействии, выбирается 11% испытуемыми. Оставшимся стратегиям «приспособление» и «избегание» отдали свой выбор 7% и 5%, соответственно.

Обратимся к рассмотрению данных распределения студентов лингвистов с групповой ролью «организатор работы» по выбору стратегии поведения в конфликте. Сразу обращает на себя внимание тот факт, что большая часть студентов с доминирующей групповой ролью «организатор работы» отдают предпочтение стратегии «сотрудничество» – 53%, стратегию «приспособление» выбирает 21% студентов лингвистов, а «компромиссу» отдает свой выбор 18% респондентов. Эти студенты выбирают более сильные и дипломатичные стратегии (сотрудничество, приспособление, компромисс). Студенты, выбирающие эти стратегии открыто, признают конфликтную ситуацию, информируют о своих интересах, выражают свою позицию и предлагают варианты разрешения конфликта. Анализируя стратегию «приспособление», важно подчеркнуть, что она может быть для человека, в силу его индивидуально-психологических особенностей, в качестве основы, что в наибольшей степени это свойственно роли «организатор работы». Это дисциплинированный тип, он надежен, консервативен и эффективен, что характеризует конфликтную личность «бесконфликтного» типа. Совсем малое количество участников исследования отдали свой «голос» в пользу «избегания» – 6% и «соперничество» – 2%.

Рассмотрим распределение испытуемых с групповой ролью «генератор идей» по выбору стратегии поведения в конфликте. Явные предпочтения по выбору стратегий «приспособление» – 39% и «компромисс» – 35% наблюдается у студентов с групповой ролью «генератор идей». В межличностных отношениях студенты стремятся сохранить мир и добрые взаимоотношения, часто предмет спора для них бывает неважен, они могут легко «передумать», и тем самым исчерпать конфликт. Возможно, такое поведение позволяет им иметь большой круг общения и черпать из него идеи, не отвлекаясь на конфликтное взаимодействие. Также «генераторы идей» отдают приоритет стратегии компромисса, что кажется логичным, исходя из интерпретации роли. Осторожность в действиях и словах, умеренность и дипломатичность – основная установка студентов, выбирающих поведение компромисса в конфликте. Для данной стратегии одинаково значимы и личные цели, и взаимоотношения. Стратегия компромисса способствует положительному развитию межличностных отношений, и «генераторам идей» свойственны прямота и честность в общении. Стратегию «избегание» конфликта выбирают 17% испытуемых, а «сотрудничеству» и «соперничеству» отдают предпочтения 6% и 3%, соответственно.

Статистический анализ достоверности распределения испытуемых выделенных групп по стратегиям поведения в конфликте с применением критерия согласия Пирсона подтвердил эмпирически замеченные различия (подсчет производился с использованием процента количества выборов стратегий поведения в конфликте каждого испытуемого от общего числа).

Таблица 1

Распределение по стратегиям поведения в конфликте при различных групповых ролях (%)

Стратегии поведения	Групповые роли			χ^2	p
	I	II	III		
Соперничество	29	2	3	=41,36	<0,001
Компромисс	11	18	35	=14,28	<0,001
Сотрудничество	48	53	6	=37,36	<0,001
Избегание	5	6	17	=9,50	<0,001
Приспособление	7	21	39	=23,04	<0,001

Примечание: I – «формирователь»; II – «организатор работы»; III – «генератор идей».

В частности, существуют статистически достоверные различия по частоте встречаемости стратегии поведения в конфликте «соперничество» ($\chi^2 = 41,36$ при $p < 0,001$) (табл. 1). Это позволяет утверждать, что студенты с доминирующей групповой ролью «формирователь» чаще выбирают стратегию соперничества, чем студенты с доминирующей групповой ролью «организатор работы» и «генератор идей». Различия в распределении респондентов трех выделенных групп по стратегии поведения «компромисс» показывают ($\chi^2 = 14,28$ при $p < 0,001$) (табл. 1), что «генераторы идей» в большинстве выбирают компромисс. Для успешного выполнения своих функций в группе представителям данных ролей необходимо уметь договариваться. Компромисс действительно является для них лаконичной и удобной стратегией. Стратегию «сотрудничество» предпочитают респонденты с групповыми ролями «организаторы работы» и «формирователи» ($\chi^2 = 37,36$ при $p < 0,001$) (табл. 1), это доказывает, что для них наиболее важны интересы общего дела коллектива, которые по определению являются и их личными, так как общий успех работы группы наиболее важен для них. Доминирование стратегии избегания конфликтной ситуации наблюдается в группе III – «генератор идей» ($\chi^2 = 9,50$, при $p < 0,001$) (табл. 1). Такой выбор стратегии встречается у 17 % (табл. 1), а в остальных двух группах только 5% (табл. 1) и 6% (табл. 1), соответственно. Это указывает на то, что респонденты в III группе отказываются от соперничества и сотрудничества в конфликтном взаимодействии, предпочитая остальные. Обнаружены статистически достоверные различия по частоте встречаемости стратегии поведения в конфликте «приспособление» ($\chi^2 = 23,04$ при $p < 0,001$) (табл.1). Это говорит о том, что студенты с доминирующей групповой ролью «генератор идей» отдают предпочтение стратегии приспособления чаще, чем студенты с доминирующими групповыми ролями «организатор работы» и «формирователь».

В результате исследования были выявлены различия в стратегиях поведения в конфликте студентов лингвистов с различными групповыми ролями. Статистический анализ значимости различий по критерию согласия Пирсона показал, что студенты с доминирующей групповой ролью «формирователь» чаще выбирают стратегию соперничества, чем студенты с доминирующей групповой ролью «организатор работы» и «генератор идей». Стратегию «сотрудничество» предпочитают респонденты с групповыми ролями «организаторы работы» и «формирователи». «Генераторы идей» в большинстве выбирают компромисс и избегание. Это

говорит о том, что студенты с доминирующей групповой ролью «генератор идей» отдают предпочтение стратегии приспособления чаще, чем студенты с доминирующими групповыми ролями «организатор работы» и «формирователь». «Генераторы идей» отдают предпочтение стратегии приспособления чаще, чем студенты с доминирующими групповыми ролями «организатор работы» и «формирователь».

Литература

1. Климонтова Т.А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков / Т.А. Климонтова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – №3. – С. 66-69.
2. Климонтова Т.А. Самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренных подростков. автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Иркутский государственный педагогический университет. Иркутск, 2003. – 18с.
3. Климонтова Т.А. Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 32-41.
4. Климонтова Т.А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование. диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2015. – 408 с.
5. Чепурко Ю.В. Шеметова А.А. Совместные научно-исследовательские проекты студентов как форма учебного занятия (на примере дисциплин «гендерный фактор в конфликте», «принятие решений в конфликте», «здоровьесберегающие технологии обучения», «основы медицинских знаний») // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2014. № 2. – С. 149-153.

Юмкина Е.А., Хабирова Е.Ю. (Санкт – Петербург, Россия)
МАТЕРИАЛЬНО-ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА РОДИТЕЛЬСКОГО ДОМА В
ПРЕДСТАВЛЕНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования сходства и отличий представлений мужчин и женщин о материально-предметной среде родительского дома. В исследовании приняло участие 60 человек (30 мужчин и 30 женщин). Был обнаружен ряд схожих черт в восприятии родительского дома, среди которых важное место занимает взаимопонимание и согласованность родительских позиций и убеждений. Гендерная специфика в исследованных феноменах выявлена в связи с семейной атмосферой, характером внутрисемейной деятельности, преемственностью опыта старшего поколения и некоторыми ценностными ориентациями.

Ключевые слова: материально предметная среда дома, представления о доме, гендерные различия

Abstract. The article presents the results of empirical research similarities and differences in perception of parental home material environment between men and women. The study involved 60 people (30 men and 30 women). A number of similar features in the perception of the parental home were found, among which the mutual understanding and coherence of parental positions and beliefs are important. Gender specificity in the phenomena studied is revealed in connection with the family atmosphere, the nature of intrafamily activity, the continuity of the experience of the older generation and certain value orientations.

Key words: material environment of home, perception of home, gender differences

Дом – понятие, которое занимает важное место в картине мира и в системе эмоциональных отношений каждого человека. Будучи интуитивно понятным, оно, именно в силу своей смысловой насыщенности, нуждается в прояснении как с точки зрения содержания, так и внутренней структуры. Анализ литературы дает возможность выделить три подхода к изучению феноменологии дома. Согласно первому дом выступает как элемент психологического пространства личности или выражение индивидуального начала (Бочавер А.А., 2015), (Ozaki R., 2005) (Giorgi S. et all, 1999), (Cieraad I., 1999), (Kron J., 1983), (Csikszentmihalyi M. et all, 1981). Второй подход подчеркивает социальное начало в процессе освоения группой людей материально-предметной среды и наделения ее значением дома (Канаева И.Н. и др.; Кияненко К.В.; Овсянникова Н.В.; Смотриковский В.И.; 1985). Третий подход, диалектический, пытается примирить крайние проявления первых двух подходов, полагая дом – местом и понятийной структурой, объединяющей индивидуальное и коллективное начала (Хальбвакс М., 1921).

В русле третьего подхода предлагается следующее определение дома: «... это исторически обусловленная материально-предметная среда жизнедеятельности и пространство общения членов семьи, в котором происходит удовлетворение базовых потребностей, выражение значимых для семьи отношений и смыслов, формирование и поддержание семейной идентичности...» (4; стр. 18).

Создание дома начинается зачастую параллельно с выстраиванием отношений между мужчиной и женщиной, образующих семейную пару. Важную роль в этом процессе совместного творчества играет опыт жизни в родительской семье и уже сформировавшиеся

представления о материально-предметной среде дома. В связи с этим, целью представленного в данной работе исследования было выявление сходства и различия в восприятии среды родительского дома у мужчин и женщин. Мы предполагали, что вовлечение родителями детей в деятельность по обустройству дома вносит вклад в определение его в позитивных терминах, а различия связаны с характером внутрисемейной деятельности, в которой в неравной степени принимают участие представители мужского и женского полов.

Объектом исследования стало 60 человек, из которых 30 мужчин в возрасте от 25 до 35 лет (средний возраст 28 лет) и 30 женщин в возрасте от 25 до 42 лет (средний возраст 29 лет).

Были использованы следующие методы: методика «Семейные отношения и дом - СОД» (Куницына В.Н., Юмкина Е.А., 2015), направленная на диагностику различных сторон семейного уклада (в частности, шкалы «Организация интерьера» и «Принадлежность пространства» применялись для анализа представлений о материально-предметной среде дома); методика «Ценностные ориентации - 36» (Куницына В.Н., 2012); авторская самооценочная анкета для получения информации о восприятии обстановки дома (объективные характеристики, например: «яркий», «светлый») и атмосферы дома (субъективные характеристики, например: «безопасный», «дружелюбный»).

Обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляций r -Пирсона на базе программы IBM SPSS Statistics 20.0

В результате исследования нашла свое подтверждение гипотеза о том, что детский опыт вовлеченности мужчин и женщин в совместную с родителями деятельность по организации пространства дома имеет значение в определении дома в позитивных терминах, но характер этой деятельности в выборке опрошенных людей, имеет гендерную специфику.

Так, неожиданным для нас оказалось то, что с восприятием материально-предметной среды родительского дома мужчинами связано гораздо больше межличностных, эмоционально-насыщенных аспектов, чем у женщин. Активное участие вместе с родителями в организации жилого пространства для мужчин взаимосвязано с получением удовольствия от разнообразной совместной деятельности, в том числе при организации праздников ($r=0.531$, $p<0.01$), достижением согласия по бытовым вопросам ($r=0.532$, $p<0.01$), пониманием друг друга ($r=0.421$, $p<0.05$), владением способами регулирования споров и конфликтов ($r=0.403$, $p<0.05$), гибкостью территориальных границ ($r=0.374$, $p<0.05$). Родительский дом в этом случае молодые люди характеризуют как теплый ($r=0.441$, $p<0.05$), а в структуре ценностных ориентаций важное место занимает уважение традиций ($r=0.468$, $p<0.01$), не обострена актуальность поиска смысла жизни ($r=-0.447$, $p<0.05$) и благосостояния ($r=0.375$, $p<0.05$).

Определенность территориальных границ внутри дома с одновременной их гибкостью так же оказывается сопряженной с умением членов семьи договариваться по ряду формально-бытовых вопросов, распределять обязанности ($r=0.570$, $p<0.01$), умение понять состояние и настроение друг друга ($r=0.481$, $p<0.01$). Атмосфера дома при этом воспринимается как дружелюбная ($r=0.369$, $p<0.05$), а в структуре ценностных ориентаций снижается актуальность вопроса о смысле жизни ($r=-0.388$, $p<0.05$).

В восприятии материально-предметной среды родительского дома женщин наряду с межличностным выражен и нормативный аспект взаимодействия. Так, активная вовлеченность в обустройство интерьера взаимосвязана с определенностью основных порядков и правил (соблюдать договоренности, быть пунктуальным) ($r=0.500$, $p<0.01$), заботой родителей о профессиональном становлении ребенка и целенаправленной передаче ценного опыта ($r=0.517$, $p<0.01$), организацией подготовки и встречи гостей ($r=0.372$, $p<0.05$), достижением согласия по

распределению обязанностей и различным бытовым вопросам ($r=0.377$, $p<0.05$), позитивными эмоциональными связями ($r=0.377$, $p<0.05$). При этом в структуре ценностных ориентаций повышается актуальность вопросов о смысле жизни ($r=0.453$, $p<0.05$) и достижения успеха ($r=0.394$, $p<0.05$).

Гибкость пространственных границ в родительском доме коррелирует у женщин с согласием по бытовым вопросам ($r=0.511$, $p<0.01$), умением разрешать конфликты ($r=0.362$, $p<0.05$), удовлетворением от приема гостей ($r=0.440$, $p<0.05$). В то же время, атмосфера дома, в котором уважалась личная территория, была возможность уединиться, характеризуется как безопасная ($r=-0.408$, $p<0.05$), надежная ($r=-0.443$, $p<0.05$) и спокойная ($r=-0.411$, $p<0.05$).

В рамках обсуждения отметим следующие аспекты сходства. Как для мужчин, так и для женщин ментальная карта дома содержит в качестве связующих смыслов внимание к потребностям членов семьи, доверие друг другу, понимание чувств, настроений, согласование воспитательных и бытовых стратегий. В этом комплексе дом характеризуется как единое пространство общения и развития личности. Взаимопонимание и согласие выступают теми феноменами межличностного взаимодействия, вносящими существенный вклад в, так называемое, «чувство дома».

Кроме того, как для мужчин, так и для женщин различный уровень включенности в заботу о материально-предметной среде существования актуализирует вопросы о смысле жизни, правда характер этой актуализации разнонаправленный. Для мужчин ценность смысла жизни начинает занимать более высокие позиции, если они чувствовали себя выключенными из процесса обустройства дома. Существенная сопряженность этого процесса с совместными увлечениями и хобби, которых так же становится меньше, проясняет возможные причины поиска молодыми людьми в такой ситуации жизненных целей в иных средах. Для женщин, напротив, чрезмерная включенность в заботу о домашнем пространстве, выводит вопрос о смысле жизни в число более значимых.

Дальнейшая логика отличий дает вероятные объяснения этому. Забота о доме для мужчин, в целом, в большей степени связана со сферой личных потребностей и интересов, организацией внутрисемейных значимых событий, что требует и владения навыками конструктивной коммуникацией, не доводящими ситуацию противоречия мнений до открытого конфликта. Иными словами, для мужчин вклад в домашний уют - это вклад в укрепление отношений с близкими людьми, а пространственные границы отражают характер совместной деятельности, которая разворачивается между членами семьи (интенсивная совместная деятельность согласуется с более гибкими границами, а скудная совместная деятельность выражается в территориальной обособленности членов семьи).

Для женщин, напротив, внимание к домашней среде связано с самовыражением семьи в публичном пространстве (при приеме гостей) и ролевой определенностью. То есть, для женщины вклад в домашний уют в родительской семье был сопряжен с вкладом в укрепление собственной идентичности как достойной представительницы своей семьи и принятия опыта старшего поколения. Согласуется с этим и отражение в зонировании пространства дома коммуникации относительно норм и правил, а также баланса публичности и приватности.

Таким образом, нашла подтверждение и гипотеза о том, что отличия в восприятии дома мужчинами и женщинами связаны с характером внутрисемейной деятельности. Результаты проведенного исследования позволили вскрыть один из нюансов дополнительности мужчины и женщины в отношении к дому. Для мужчины дом - в большей степени место его совместного с близкими людьми творчества, в котором проявляются разнообразные грани его теплых к ним

отношений. Для женщины – это зона самовыражения, представления своего статуса хозяйки в глазах приходящих в него людей. Области пересечения этих представлений, вероятно, создают ментальную основу для построения уже семейной парой единой материально-предметной среды дома.

Литература:

1. Бочавер А.А. Представления о доме как элемент персонального опыта // Психологический журнал. 2015. Том. 36. №4. С. 5-15
2. Канаева И.Н., Амбарцумян К.М. Развитие семьи и материально-пространственная структура жилища // Социально-психологические основы среднего образования/ тезисы конференции под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла – Таллин. 1985. с.202-204.
3. Кияненко К.В. Модели персонализации среды в условиях фиксированных взаимоотношений // Социально-психологические основы среднего образования/ тезисы конференции под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла – Таллин. 1985. с. 213-216.
4. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Семейные отношения и дом: (метод изучения внутрисемейных отношений). – СПб.: Издательство ЛЕМА, 2015.
5. Нартова-Бочавер С.К., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психологический журнал. 2015. Том. 36. №4. С. 71-83.
6. Овсянникова Н.В. Роль архитектуры в активизации социо-культурной деятельности в жилище // Социально-психологические основы среднего образования/ тезисы конференции под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла – Таллин. 1985. с. 209-212.
7. Смотриковский В.И. Этажности и деятельность // Социально-психологические основы среднего образования/ тезисы конференции под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла – Таллин. 1985. с. 217-221.
8. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память. Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре № 2-3(40-41). 2005 URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html>
9. Cieraad I. Anthropology at Home // At Home: An Anthropology of Domestic Space / ed. by I. Cieraad, NY: Syracuse University Press, 1999, p. 3.
10. Chevalier S. The French Two Home Project: Materialization of Family Identity // At Home: An Anthropology of Domestic Space / ed. by I. Cieraad, NY: Syracuse University Press. 1999. p.83-95.
11. Csikszentmihalyi M., Rochberg-Halton E. The Meaning of Things: Domestic Symbols of the Self – NY: Cambridge University Press. 1981.
12. Giorgi S., Padiglione V., Pontecorvo C. Appropriations: Dynamics of Domestic Space Negotiations in Italian Middle-Class Working Families // Culture Psychology. 2007. Vol. 13 (2). p. 176 (147-178)
13. Kron J. Home-psych: the Social Psychology of Home and Decoration – NY: Clarkson Potter. 1983.
14. Ozaki R. Home Design as Representation of Values and Lifestyle: the Meaning of Use of Domestic Space // Housing, Space and Quality of Life/ ed. by Garcia-Mira R., Uzzell D.L., Real J.E., Romey J. - Burlington, 2005, p.97-113.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрашитова Т.А. - доктор психологических наук, профессор Евразийского гуманитарного института (Астана, Казахстан)

Абросимова Е.А. - кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии, Челябинский государственный университет, (Челябинск, Россия)

Азарёнок Н.В. - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и организационной психологии Институт психологии БГПУ (Благовещенск, Россия)

Бабинцева Л.Н. – ст. преподаватель, Институт развития образования Иркутской области (Иркутск, Россия)

Байдрахманова А.К. - кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры теоретической и практической психологии, Казахский государственный женский педагогический университет, психолог - консультант кризисного центра «Дом Мамы» (Алматы, Казахстан)

Барбанов Р.Е. - аспирант МГППУ, преподаватель кафедры психологии гуманитарного факультета МФЮА (Москва, Россия)

Барганов Д.А. - педагог-психолог, Ангарский индустриальный техникум (Ангарск, Россия)

Бурняшев М. Г. - кандидат психологических наук, член-корр. МАПН, директор ИКСР, руководитель модальности (направления) Системно-феноменологическая психотерапия (консультирование) и клиентцентрированные расстановки® в Профессиональной Психотерапевтической Лиге (ППЛ), директор Института консультирования и системных решений (ИКСР)

Броль И.И. – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (Иркутск, Россия)

Быкова А.А. - психолог, специалист по возрастной и семейной психологии, писатель (Екатеринбург, Россия).

Власова Г.И. - кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного образования, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург, Россия)

Волков О.Г. - кандидат химических наук, профессор Чебоксарского института Московского Политехнического института, начальник отдела дополнительного профессионального образования (Чебоксары, Россия)

Воронова Ю.В. - кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации» (Санкт – Петербург, Россия)

Воронов А.М. - кандидат психологических наук, управляющий партнер GTI Russia, член-корреспондент член МАПН (Москва)

Гирфатова А.Р. - кандидат психологических наук, доцент, Башкирская академия государственной службы и управления (Уфа, Россия)

- Горбуля Е.В.** - магистр, психолог-практик (Астана, Казахстан)
- Громогласов А.Л.** - психолог, ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (Россия, Свердловская область, город Полевской)
- Грузкова С.Ю.** - кандидат технических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (Казань, Россия)
- Грязнов А.Н.** - доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики, проректор по научной работе УВО «Университета управления «ТИСБИ» (Казань, Россия)
- Грязнов И.М.**, кандидат психологических наук, Президент «Общества психологов профессионального образования» (Н.-Челны)
- Журавлев А.Л.** – академик РАН, профессор, директор ФГБУН Институт психологии РАН (Москва, Россия)
- Зайниева И.В.** – преподаватель, Башкирская академия государственной службы и управления (Уфа, Россия)
- Зинова У.А.** - психолог МУ «ЦППМСР» г. Магнитогорска, кандидат психологических наук, член корр. МАПН (Магнитогорск, Россия)
- Китова Д. А.** – ведущий научный сотрудник ИП РАН, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
- Козлов В.В.** - президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова (Ярославль, Россия)
- Крушная Н.А.** - кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, (Челябинск, Российская)
- Кукина М.В.** - кандидат психологических наук, ИООД, медицинский психолог (Иркутск, Россия)
- Литке С.Г.** - кандидат психологических наук, доцент ГОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Челябинск, Россия)
- Лосик Г.В.** - главный научный сотрудник объединенного института проблем информатики НАН Беларуси, доктор психологических наук (Минск, Республика Беларусь)
- Лукина Н.Л.** - аспирант Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета (Санкт-Петербург, Россия)
- Лычагина С.В.** - кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАПН, заместитель начальника кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Санкт-Петербург, Россия)
- Мазилов В. А.** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, действительный член МАПН (г. Ярославль, Россия).
- Мазур Е.Ю.** – кандидат психологических наук, доцент, НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций» (Москва, Россия)

Микелевич Е.Б. - ассистент кафедры гуманитарных наук, философии и права, УО «Полесский государственный университет» (Пинск, Республика Беларусь)

Милютина Е.В. - кандидат психологических наук, психолог, ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (Россия, Свердловская область, город Полевской)

Митина О.В. - кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова (Москва, Россия)

Морозикова И.В. - кандидат психологических наук, доцент, Смоленский государственный университет кафедра педагогики и психологии (Смоленск, Россия)

Морозов А.В. – доктор педагогических наук, профессор, академик (действительный член) Международной академии психологических наук, психолог-практик высшей категории, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования» (Москва, Россия)

Мухаметзянова Ф.Г. - доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник археографической лаборатории Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, республика Татарстан)

Николаева С. - Директор МБУК ДО «Детская школа искусств № 7» (Екатеринбург, Россия)

Оспанова Я.Н. - кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе Евразийского гуманитарного института (Астана, Казахстан)

Павлова Ю.Б. – психолог, ведущий тренингов личностного роста, (Гомель, Беларусь)

Панкратова Т.М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (Ярославль, Россия)

Панченко О.Л. - кандидат социологических наук, доцент кафедры всемирного культурного наследия Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Татарстан)

Пестова И.В. - психолог, ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (Россия, Свердловская область, город Полевской)

Петренко В.Ф. - доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова (Москва, Россия)

Поварёнков Ю.П. - доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, действительный член МАПН (г. Ярославль, Россия).

Русанова Н.А. – преподаватель, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» (Чебоксары, Чувашская Республика)

Сандомирский М. Е. - доктор психологических наук, кандидат медицинских наук Институт групповой и семейной психотерапии (Москва, Россия)

Саргсян Л.К. - кандидат психологических наук, доцент, Армянский Государственный Педагогический Университет им. Х. Абовяна (Ереван, Армения)

Скрипкина Н.В. - кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной и клинической психологии Факультета психологии и педагогики ЧелГУФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (Челябинск, Россия)

Смирнов А.А. - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии (Ярославль, Россия)

Сокова М.С. - кандидат психологических наук, ведущий эксперт управления научных исследований и инноваций, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, (Ярославль, Россия)

Сопов В.Ф. - кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии РГУФКСМиТ (Москва, Россия)

Сухова А.А. – магистрант кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (Ярославль, Россия)

Трифонов С.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (Ярославль, Россия)

Узлов Н.Д. - кандидат медицинских наук, доцент, Автономная некоммерческая организация «Национальный исследовательский институт дополнительного образования» (Москва, Россия)

Файзуллаева Е.Д. - кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного и начального образования Института психологии и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (Томск, Россия)

Хусаинова И.Р. - кандидат психологических наук, руководитель отдела психолого-социальной помощи Казахский научно-исследовательский институт онкологии и радиологии (Казань, Татарстан)

Чемякина А.В. - кандидат психологических наук, Ярославский Государственный Университет им. П.Г. Демидова (Ярославль, Россия)

Чепурко Ю.В. - кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (Иркутск, Россия)

Шнейдер Л.Б. - доктор психологических наук, профессор, Московский психолого-социальный университет (Москва, Россия)

Юсупова С.Ф. - аспирант кафедры социальной психологии, Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (Ярославль, Россия)

