



Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Витебский государственный медицинский университет
Пензенская государственная технологическая академия

ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВА

Материалы III международной научно-практической
конференции 15–16 февраля 2013 года

Прага
2013

Психология XXI века: теория, практика, перспектива: материалы III международной научно-практической конференции 15–16 февраля 2013 г. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 167 с.

Редакционная коллегия:

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Девятых Сергей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Витебского государственного медицинского университета.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор ООО НИЦ «Социосфера».

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей. Рассматриваются философские и лингвистические аспекты коммуникативного поведения. В некоторых статьях освещаются психологические и социокультурные проблемы коммуникативного поведения. Ряд публикаций посвящен вопросам коммуникативного поведения в контексте развития образования, науки и техники.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2013.

© Коллектив авторов, 2013

ISBN 978-80-87786-10-9

СОДЕРЖАНИЕ

I. ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Алцыбеева И. А. Возникновение психологических знаний	6
Горшков Е. А. Социально-психологическая теория Ч. Х. Кули	7
Бобылев Е. Л., Горшков Е. А. Исторические основы инструментальной психологии Л. С. Выготского	10
Орлова М. А., Троицкая Л. А. Разработка проблемы когнитивного развития детей с соединительнотканной патологией и наследственными нарушениями опорно-двигательного аппарата: результаты историко-психологического анализа	12

II. ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЕЁ СОСТОЯНИЙ

Корнеев С. С. Энергоинформационная природа потребностей. Исследование потребностей личности в измененном состоянии сознания.....	21
Фанталова Е. Б. Методика «Уровень соотношения <i>ценности</i> и <i>доступности</i> в различных жизненных сферах»: ценностно-ориентированные конструкты личности и их иллюстрация на конкретных примерах.....	30
Волощик И. А. К вопросу о феномене гендерной идентичности.....	39
Гилемханова Э. Н. Проблемы адаптационных взаимодействий у склонных к зависимостям студентов.....	41
Корнеев С. С. Интегральная психотерапия личности методом сонастройки в бодрствующем и измененном состояниях сознания	43
Мельничук А. С. Обыденные представления о негативном психологическом воздействии как фактор формирования компетентности в психологической защите	49

Орлова Е. А. Эмоционально-личностные особенности педагогов средней школы как ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания.....	52
Хакимзянов Р. Н. Эмоционально-волевая компетентность как фактор развития профессионализма	59
Базаркина И. Н. Присущие этническим чеченцам юношеского и зрелого возраста в критических ситуациях личностные ресурсы и паттерны поведения.....	65

III. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЮДЕЙ В СОЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ И ИНСТИТУТАХ

Фершад П. У. Психологические механизмы формирования социальной перцепции в молодых семьях в современный период.....	78
Максимова А. О. Влияние экономических и политических условий на становление личности ребенка в семье.....	81
Уварова С. В. Особенности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития.....	84
Кошель А. И. Расширение круга общения и его индивидуализация в отношениях со сверстниками у старшеклассников.....	92
Терещенко Е. Е., Эрентраут Т. Н. Проблема девиантного поведения и пути ее решения.....	96
Грунистая О. С. Коммуникации как проблема взаимодействия сотрудников в современной организации.....	100
Кузьмин М. А. Влияние соревновательных мотивов лыжников на результаты их выступлений.....	104

IV. ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Константинова М. В.

Профилактика аддиктивного поведения как условие
здоровьесбережения детей младшего школьного возраста107

Девярых С. Ю.

Психолого-педагогические основы развития ценностной сферы
учащихся в педагогическом процессе
образовательного учреждения 110

Солнцева Н. В.

Ресурсная модель способностей: мотивационный фактор 115

**Ташимова Ф., Исмагамбетова З., Джансараева Р., Мун М.,
Ризулла А., Оскенбай Ф., Кельбуганова Ш.**

Персонализация личности преподавателя как условие
профессионального становления студентов..... 120

Троицкая И. Ю., Патрикеева Э. Г.

Подготовка студентов педагогических вузов
к работе с трудными детьми и подростками 128

Маралова Т. П.

Парадоксы и противоречия компетентностного подхода
в подготовке будущих психологов 131

Лежнина Л. В.

Концепция формирования готовности психологов образования
к профессиональной деятельности125

Бобровская А. Н.

Модель взаимосвязи допрофессиональной и профессиональной
подготовки кадров для индустрии туризма и сервиса139

Панов Ю. Л.

Структура личностно-мотивационного профиля курсантов
1 курса и юношей, не принятых в военный вуз
внутренних войск МВД РФ143

Герасимова И. В.

Пентаграмма Сержа Гингера
в диагностике организационной культуры вуза 148

План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году156

Информация о журнале «Социосфера» 161

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 166

I. ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

И. А. Алцыбеева

**Средняя общеобразовательная школа № 11,
г. Белгород, Россия**

Summary. This article is about the subject of psychology. Psychology was a branch of philosophy for a long time.

Key words: history; psychology; philosophy; science; soul; nature.

Предметом истории психологии являются закономерности формирования и развития взглядов на психику [1]. На протяжении многих столетий психология являлась одним из разделов философии. Психология взаимодействует с другими науками, но приоритет имеет связь психологии с философией [2]. Интерес к знаниям, которые мы сегодня относим к области психологии, возник давно. Своим названием психология обязана греческой мифологии, согласно которой Эрот, бог любви, влюбился в красивую смертную женщину Психею. Любовь Эрота и Психеи была столь сильна, что Эроту удалось убедить Зевса превратить Психею в богиню, сделав ее бессмертной. В этой прекрасной легенде угадывается глубокая мысль о сложности овладения человеком своим духовным началом, своим разумом и чувствами.

Древние греки понимали тесную связь души с ее физической основой. Такое же понимание этой связи прослеживается и в русских словах: «душа», «дух» и «дышать», «воздух».

Психология как рациональное познание души человека зародилась в античной философии. Все древние философы пытались выразить с помощью понятия души начало живой природы, рассматривая ее как причину жизни и познания.

Впервые внутренний духовный мир человека становится центром философского размышления у Сократа (469–399 до н. э.). Главную роль в психике человека Сократ отводил умственной деятельности. Понимание души наполнилось такими идеями, как «благо», «справедливость», «прекрасное» и т. д., которых физическая природа не знает.

Мир этих идей стал сердцевинной учения о душе гениального ученика Сократа – Платона (427–347 до н. э.).

Платон разработал учение о бессмертной душе. Платон впервые выявил такую форму психической деятельности, как внутренняя речь. Он первым попытался раскрыть внутреннюю структуру души.

Позднее древнюю мировоззренческую картину сменило новое учение – атомистическое. В наиболее завершенном виде это учение предстало в трудах выдающегося древнегреческого мысли-

концепцию души как функции живого организма. При характеристике человека Аристотель на первое место выдвигал знания, мышление и мудрость.

Первое философское учение, основанное на вере во всеобщую одухотворенность мира, получило название «анимизм» (от лат. «анима» – дух, душа). Эта установка во взглядах на человека была в значительной степени пересмотрена в рамках средневековой психологии.

Новый период в развитии психологического знания наступил с появлением учения Рене Декарта (1596–1650 годы), который первым разработал модель организма как автомата. Проблемы, волнующие психологов, привлекли к себе внимание, когда в сознании человека впервые зародилась научная мысль.

Библиографический список

1. Ждан А. Н. История психологии. От античности до наших дней. – М. : Академический проект, 2004. – 576 с.
2. Марцинковская Т. Д. История психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред. Е. В. Сатарова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 544 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Ч. Х. КУЛИ

Е. А. Горшков

**Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал,
г. Арзамас, Россия**

Summary. Article is devoted to the analysis of the social-psychological ideas of the American sociologist and psychologist Charles Horton Cooley (1864 - 1929). Paper provides the Cooley's contribution to the process of becoming of the social psychology in the USA in the end of XIX century.

Key words: Charles Cooley; social psychology; social process; primary groups; symbolic interaction; concept of the looking glass self.

Творчество американского социолога, профессора Мичиганского университета Чарльза Хортона Кули (1864–1929) явно недооценено следующими поколениями ученых-психологов. Их внимание сосредоточилось лишь на небольшом количестве переменных, которые впоследствии оформились в то, что мы знаем теперь под названием «малой группы» [3]. Кули внес огромный вклад в дело становления социальной психологии США как самостоятельной дисциплины в конце XIX – начале XX века.

Свой подход Кули называл «органическим», но не в смысле биологического органицизма, а потому, что он исходит из признания изначального единства личности и общества [1, с. 100]. «Органиче-

ский подход подчеркивает как единство целого, так и собственную ценность индивида, объясняя одно через другое» [2, с. 34].

Концепция Кули во многом была направлена против инстинктивистских и механистических интерпретаций, признавая невозможность рассматривать инстинкты как универсальные мотивы социального поведения, с одной стороны, а также интерпретировать личность с помощью принципа «подражания» – с другой.

Признаком истинно социального существа Кули считает способность выделять себя из группы, сознавать свое Я, свою личность. Но непременное условие развития самосознания – общение с другими людьми и усвоение их мнений на свой счет. «Не существует чувства Я... без соответствующего ему чувства Мы, или Он, или Они» [1, с. 110]. Сознательное действие, по Кули, есть всегда действие социальное. А действовать социально – значит соотносить свои действия с теми представлениями о своем «Я», которые складываются у других людей.

Социально-психологическая теория Кули в основе своей имеет результаты наблюдений за процессом детского развития, в частности самопрезентации детей. Кули ставил себе целью рассмотрение данных наблюдений в тесной связи с миром социальных форм и процессов, с социологической точки зрения [4].

Кули приводит центральный тезис своей теории о неразделимости индивидуального и социального в жизни человека. «Личность» и «общество» – не две разные сущности, а разные аспекты изучения живого процесса человеческого взаимодействия, который можно рассматривать либо со стороны личности, ее самосознания, динамики социального Я, либо со стороны общественных институтов и фиксированных типов общения.

В работах Кули берут свое начало многие аспекты современных социально-психологических проблем. Среди них такие явления, как социализация, конформизм и неконформизм, лидерство, личная власть.

Конформизм Кули рассматривает как один из механизмов подражания, наряду с соперничеством и идолопоклонством. Рассматривая понятие «лидерство», Кули считал его синонимом термина «личное влияние». Также стоит отметить, что Кули рассматривал явления лидерства, личной власти и личного влияния параллельно, в тесной взаимосвязи друг с другом. По сути дела, Кули пытался разработать социально-психологическую теорию лидерства, стремясь выяснить, «что делает лидерство возможным для одних и недоступным для других» [2, с. 228].

Кули выделял два вида наследственности: природная и социальная. Социальная наследственность передается через язык, взаимодействие и образование. Главную основу социальной наследственности индивида, которая закладывается в нем только путем взаимо-

действия с другими людьми, составляют «сантименты», такие как осознание себя самого по отношению к другим, желание одобрения, соперничество, чувство чести, чувство социальной справедливости и несправедливости и т. п.

Проблема первичных групп и связанная с ней проблема социализации представляются наиболее значимыми для современной социальной психологии в творчестве Кули.

Первичной группой Кули называет кооперацию и ассоциацию индивидов, непосредственно взаимодействующих друг с другом лицом к лицу. Именно первичная группа является основой для формирования социальной природы индивидуума, его идеалов [5, p. 23]. Примеры первичных групп: детский игровой коллектив, семья, соседство. Первичная группа является первичной в том смысле, что именно она дает индивиду самый ранний и самый доскональный опыт социального единства (групповой принадлежности) [5, p. 26].

Кули вплотную подходит к пониманию структуры коммуникации (общения), включая сюда не только процесс интеракции – межличностного взаимодействия, но и факт перцепции – восприятия людьми друг друга. В качестве примеров Кули приводит многие факты взаимного влияния индивидов или группы на поведение и суждения человека.

В рамках первичных групп происходит и социализация индивида. С одной стороны, Кули рассматривает процесс социализации как результат социального взаимодействия, а с другой – как процесс усвоения индивидом социального опыта. Усвоение идеалов, моральных норм индивида происходит в ходе коммуникации.

Принимая за процесс социализации процесс развития «Я» индивида, Кули выделяет следующие стадии социализации: «чувство «Я» (selffeeling), «чувственные состояния» (felling states) и «представления» (imagnations). Социализация «измеряется» Кули посредством рассмотрения возникновения «образов» (персональных представлений) в сознании. Последние переходят в «социальные чувства», социально подкрепляемые образцы и нормы поведения. Можно сказать, что социализация происходит в ходе восприятия индивидом других людей. Восприятие индивида как субъекта будет зависеть от того, каким образом его воспринимают другие. В этой связи Кули развивает теорию, которая вошла в историю под названием теории «зеркального Я».

Таким образом, в своих работах Кули выступил как один из основоположников социальной психологии, обозначил круг проблем, которые на долгие годы стали предметом социально-психологических исследований. Однако отсутствие опоры на эмпирические данные, ограниченность методологии и сведение всех социально-психологических явлений к непосредственному взаимодействию индивидов делали теорию Кули уязвимой для критики.

Библиографический список

1. История социологии в Западной Европе и США : учеб. для вузов / отв. ред. Г.В. Осипов. – М. : НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА М), 2001. – 576 с.
2. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под ред. А. Б. Толстова. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
3. Чеснокова В. Ф. Язык социологии : курс лекций. – М. : ОГИ, 2010. – 544 с.
4. Cooley C. H. Human Nature and the Social Order. – New York : Charles Scribner's Sons, 1922 (1st published 1902). – 460 p.
5. Cooley C. H. Social Organization: A study of the larger mind. – New York : Charles Scribner's Sons, 1909. – 426 p.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Е. Л. Бобылев, Е. А. Горшков
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал,
г. Арзамас, Россия

Summary. Psychological conception of L. S. Vygotsky remains actual both in psychology and pedagogy. The question of the origins and development of the Vygotsky's theory is the question of a particular interest, because Vygotsky's scientific research represents the main stages of development of Russian psychological thought.

Key words: stimulus-response; psychological tool; culture; social environment; sign operations; mental response.

Спустя год после написания «Психологии искусства» Л. С. Выготский, размышляя о том, как соединить философию К. Маркса с психологией, активно работал над рукописью, которая стала его главным методологическим трудом. Он был назван «Исторический смысл психологического кризиса». Глубокий анализ формулы «стимул – реакция» как базовой для психологии привел Л. С. Выготского к заключению, что воплощенная в ней идея каузальности – при всех ее преимуществах – не содержит предпосылок, позволяющих объяснить развитие психики и поведения человека в его специфических, лишь ему одному присущих формах. Главный пробел такой психологии виделся Л. С. Выготскому в том, что, усвоив натуралистический способ мышления (его и воплотила формула «стимул – реакция»), она не поднялась к историческому. Из поля ее зрения выпала история сознания человека, идущая по иному типу, чем эволюция психики животных. Следуя философии марксизма, Л. С. Выготский искал пути преобразования психологии. Опорным для него становится положение, что не только природа детерминирует человеческое поведение, но «человек воздействует обратно на природу, изменяет ее, создает себе новые условия существования». Этим тезисом, как известно, не ограничивалось историко-материалистическое пони-

мание отношений между человеком и природой. Оно уточнялось указанием на средства, которые определяют характер данных отношений. Такими средствами служат орудия труда. Именно они «вклиниваются» между организмом, который воспринимает действующие на него свойства внешних объектов (раздражители), и ответными реакциями на них этого организма, в силу чего реакции становятся орудийными действиями, а обработанные ими вещи природы преобразуются в ценности культуры. Образ психологического орудия сложился по аналогии с орудием труда. Различие между ними определялось по критерию направленности на обрабатываемые посредством этих орудий объекты. Орудия труда преобразуют внешний мир, психологические орудия в этом мире, в веществе природы ничего не изменяют. Они обращены к субъекту, к его поведению и сознанию. Поэтому они и названы психологическими. Эти орудия приобретали значение орудий саморазвития человека, но не спонтанного саморазвития, а обусловленного социумом. Ведь знаковые операции первично являются социальными и лишь вторично – внутрипсихическими (имеется в виду механизм интериоризации).

Такая философия требовала новой психологии. Психические функции людей – существ, которые изменяют в процессе труда природу соответственно своим целям, преобразуясь при этом сами, – носят иной характер, чем психические функции живых существ, взаимодействующих со средой на началах биологической адаптации. В 1928–1929 годах Л. С. Выготский наметил новую теорию организации психических функций у человека и адекватный ей метод изучения их развития. Этому методу он дал имя инструментального. С ним вводилась особая единица поведения, названная психологом инструментальным актом. Следует заметить, что для Л. С. Выготского акт означал столь же телесный, психофизический процесс, каковым ему прежде представлялась реакция. Замена термина требовалась также и для того, чтобы подчеркнуть активность человека в противовес представлению о пассивном реактивном характере психических процессов. Старый натуралистический подход не мог пролить свет на своеобразие человеческого поведения, которому присущи особая активность, целенаправленность, произвольность, самодетерминация.

Таким образом, существенно новой являлась идея о психологическом орудии как «искусственном приспособлении», применяемом человеком с целью овладеть собственными психическими процессами. Орудие, как и акт, мыслилось системно. Л. С. Выготский считал, что примерами психологических орудий и их сложных систем могут служить язык, различные формы нумерации и исчисления, мнемотехнические приспособления, схемы, алгебраическая символика, письмо, произведения искусства и т. д. Все эти знаковые системы, конечно, рассматривались в науке и до Л. С. Выготского. Но они трактовались только с точки зрения ориентации человека в окружающем мире, как средства выражения смыслов, носители сообщений отношении которых к субъекту исчерпы-

вается его способностью их понимать, усваивать и интерпретировать. У Л. С. Выготского они приобретали особое предназначение, выступив в роли инструментов построения из «материалов» психологической системы элементарного (дознакового) уровня психологической системы высшего уровня, которая, согласно его представлениям, и являлась реальным эквивалентом человеческого сознания. Все эти построения устраняли начальную ограниченность психологической концепции Л. С. Выготского, основанной на схеме «стимул – реакция».

Все эти принципы и идеи четко прослеживаются в системно-деятельностном подходе, который стал логичным итогом развития инструментальной психологии Л. С. Выготского.

РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СОЕДИНИТЕЛЬНОТКАННОЙ ПАТОЛОГИЕЙ И НАСЛЕДСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

М. А. Орлова, Л. А. Троицкая
Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. Nowadays the problem of cognitive development of children with various hereditary syndromes gains special relevance as the number of children with different microanomalies and genetic pathology grows constantly. These microanomalies and genetic pathology leave the mark on features of development and functioning of their mentality, particularly, create specifics of their cognitive processes.

Obviously the main accent in prevention and overcoming of cognitive violations caused by hereditary pathology is to improve of modern diagnostics of hereditary diseases or defects. The important part is assigned to depend on social and psychological rehabilitation of such children. Researchers, particularly L. S. Tsvetkova, note importance of neuropsychological approach while working with children. Firstly, using this approach, the differential and diagnostic problem is unambiguously solved: as a result of inspection basic pathogenic factors, instead of actual level of knowledge and abilities, come to light. As external patocharacterological features of the child, pedagogical neglect, primary insolvency of phonemic hearing show themselves equally as poor progress at school. Secondly, only the neuropsychological and psychodiagnostic analysis of such insufficiency can open the mechanisms lying in its basis, and can approach to development of specific correctional measures.

As any scientific problem, a problem of features of cognitive development of children with hereditary syndromes has a certain history of the development within the general theory of abnormal mental development of children.

Key words: features of cognitive development children with hereditary syndromes; connective tissue dysplasia; violations of the musculoskeletal device.

После проведения историко-психологического анализа проблемы особенностей когнитивного развития детей с наследственными

синдромами следует отметить, что интересующая нас проблема взаимосвязана с теорией аномального психического развития детей в целом, концепцией дизонтогенеза и получила свою разработку в рамках данной теории. В свою очередь, попытки систематизации состояний психического недоразвития, разграничения врожденного или приобретенного слабоумия были предприняты отечественной наукой в первые годы XX столетия. Тогда же была введена градация недоразвития психики по степени тяжести и дана характеристика каждой из степеней. Отечественные исследователи использовали и зарубежные научные теории. Опираясь на опыт зарубежных коллег (Айрленд, Эскироль, Пинель, Солье, Вуазен), Корсаков выделял идиотизм, тупоумие, а также «слабые признаки» умственной недостаточности. Понятие тотальности задержки психического развития, связанной с олигофренией (от греч. *olígos* – малый и *phrēn* – ум, термин введен Э. Крепелином), впервые было озвучено им же в 1915 году. Согласно этим представлениям, недоразвитие распространяется на всю иерархию психических процессов, в первую очередь на процессы, определяющие познавательную деятельность. Именно тогда понятия «олигофрения» и «умственная отсталость» фактически стали синонимами. В 1920-е годы укрепляется точка зрения, что олигофрению (врожденную тотальную задержку развития, психическую недостаточность) необходимо разграничивать с понятием «деменция», «слабоумие» (приобретенной недостаточностью), их терминологическое смешение недопустимо, о чем С. С. Корсаков говорил еще в начале века. Тогда же были получены доказательства, что олигофрения, помимо интеллектуального недоразвития, представляет собой недоразвитие всего организма в целом (М. О. Гуревич, Н. И. Озерский), то есть подтверждался вывод о тотальности данного типа психического недоразвития. К тотальному недоразвитию относятся те варианты отклоняющегося развития, для которых характерна выраженная недостаточная сформированность практически всех психических процессов и функций и самой базовой структурной организации психического, определяющих психическое развитие ребенка. В первую очередь недостаточность распространяется на показатели развития познавательной деятельности и ее базовых структурных компонентов. Важно заметить, что на современном этапе существует несколько классификаций олигофрений: традиционная классификация, по МКБ-10, классификация М. С. Певзнер (предложенная в 1959 г.).

На основании проведенного историко-психологического анализа проблемы особенностей когнитивного развития детей с наследственными синдромами можно утверждать, что во многом специфика когнитивного развития детей с соединительнотканной патологией и нарушениями опорно-двигательного аппарата включает в себя признаки проявления интеллектуальной недостаточно-

сти, однако в полном смысле слова данных детей нельзя назвать умственно отсталыми.

Тем не менее, необходимо отметить, что интеллектуальная недостаточность в специальной литературе обозначает разнообразные нарушения познавательной деятельности человека, которые возникают как при рождении, так и на последующих стадиях его онтогенетического развития. Понятие интеллектуальной недостаточности шире понятия умственной отсталости и подразумевает под собой не только феномены олигофрении и деменции, но и снижение интеллектуальных функций при различных состояниях задержки психического развития, а также соматических заболеваний, которые имеют как обратимую, так и необратимую формы.

Остановимся подробнее именно на явлениях умственной отсталости в контексте исследуемой нами проблемы.

Понятие «умственная отсталость» объединяет в себе феномены олигофрении и деменции. Как отмечают В. Г. Петрова и И. В. Белякова, в отличие от олигофрении деменция вызывается органическими поражениями мозга в первые годы жизни ребенка. В это время даже частичное поражение мозга ведет к тотальному недоразвитию психических процессов [24].

Олигофрения – это состояние общего недоразвития психики в результате наследственной обусловленности либо внутриутробного поражения головного мозга. В зависимости от степени нарушения выделяются дебильность, имбецильность и идиотия. Олигофрения проявляется в тотальном нервно-психическом недоразвитии. Недоразвитие затрагивает не только интеллект ребенка, но и все остальные функции и психические процессы. У детей с олигофренией отмечается замедленное формирование двигательных навыков по сравнению с нормой: они позже, чем нормальные дети, начинают сидеть, ходить, в дальнейшем часто отмечаются неточность зрительно-моторной координации, замедление скорости реакции.

Нарушено произвольное внимание, в некоторых случаях недостаточен объем внимания, его распределение и переключаемость. Восприятие у этих детей характеризуется бедностью и недостаточностью: меньший, по сравнению с нормой, объем восприятия, затруднение в восприятии зрительно-пространственных соотношений, материала и формы предметов.

У олигофренов отмечается специфическое нарушение памяти. Механическое запоминание нарушено незначительно либо вообще не нарушено. Опосредованное ассоциативное запоминание развито значительно хуже.

Нарушения функции речи проявляются по-разному в зависимости от степени тяжести и причин олигофрении. Встречаются нарушения речевой моторики, приводящие к неправильному звукопроизношению. Страдает и содержательная сторона речи: недостато-

чен словарный запас, часто отмечаются нарушения грамматического строя речи. Пассивный словарный запас несколько больше активного, однако затруднено понимание слов и выражений, выходящих за пределы обиходной жизни. Нарушена регулирующая функция речи, ее использование для саморегуляции (самоорганизации) деятельности ребенка затруднено [21; 24; 29].

Интеллект при олигофрении также поражен тотально и равномерно. Отмечается недостаточность формирования понятий, неспособность к самостоятельному обобщению и отвлечению. Нарушена также функция предметного анализа. При исследовании вербального и невербального интеллекта не отмечается существенной разницы в уровне достижений.

Следующей особенностью психического недоразвития при олигофрении является иерархичность: более поздние высшие формы психических процессов страдают в большей степени, чем элементарные. Так, например, при относительной сохранности элементарных функций моторики (ходьбы, хватания и т. д.) нарушены точная координация движений, мелкая моторика кисти.

В зависимости от тяжести дефекта выделяются следующие степени олигофрении: идиотия, имбецильность (глубокая имбецильность, резко выраженная имбецильность, умеренная имбецильность), дебильность. Важно заметить, что на современном этапе существует несколько классификаций олигофрений: традиционная классификация, по МКБ-10, классификация М. С. Певзнер (предложенная в 1959 г.).

С целью профилактики нарушений социальной адаптации необходимо решение вопроса о месте обучения. Обучение в специализированных вспомогательных школах-интернатах позволяет максимально развить возможности ребенка, адаптировать его к жизни. Общеобразовательная школа не может в полной мере соответствовать особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, это происходит за счет того, что ребенок не может усвоить программу, попадает в разряд хронически неуспевающих. Данная проблема является крайне актуальной в настоящий момент.

Рассмотрим подробнее особенности протекания когнитивных процессов у детей с рахитоподобными заболеваниями как частной категории детей с наследственными синдромами.

Необходимо отметить, что рахит как заболевание науке известен давно, мы встречаем первые упоминания о нем еще в трудах Сорана Эфесского (98–138 г. н. э.) и Галена (131–211 г. н. э.). При этом полное его клиническое и патологоанатомическое описание сделал еще в 17 в. английский ортопед Ф. Глиссон. Рахит есть в первую очередь заболевание детей грудного и возраста раннего детства, которое протекает с нарушением образования костей и недостаточностью их минерализации, что обусловлено в основном дефицитом кальция и его активных

форм на фоне наиболее интенсивного роста организма. Сходными признаками с рахитом обладают рахитоподобные заболевания – группа болезней, признаки которых сходны с рахитом, но не связаны с дефицитом поступающего в организм кальция и витамина D. Их ведущим проявлением являются аномалии скелета. Нужно подчеркнуть, что достижения в сфере интеллекта и креативности в значительной мере связаны с уровнем развития психомоторной сферы ребенка. Об этом неоднократно говорили и писали многие известные специалисты (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия и др.) [13].

Специалисты, изучавшие развитие интеллекта у малышей, постоянно говорят об устойчивой корреляции уровня развития мышления и двигательной активности ребенка, прежде всего уровня развития мышления и координации движений. Много интересных наблюдений содержится в работах специалистов. Например, замечено, что ребенок, рано начавший ходить, обычно опережает сверстников в умственном развитии. Умственное развитие малыша происходит параллельно с физическим и сенсорным, это естественно, ведь мозг – часть организма. Объясняется это еще и тем, что главный и практически единственный способ знакомства с миром для младенца – движение. Через движение он исследует и познает окружающий мир, устанавливает когнитивные контакты со средой. Этим объясняется столь важная роль движений в развитии его интеллекта [12; 13].

Рассмотрим подробнее особенности протекания когнитивных процессов у детей с соединительнотканной патологией как частной категории детей с наследственными синдромами.

Научный и практический интерес к гипермобильности суставов возник еще в конце XIX века, когда были описаны наследственные синдромы, в клинической картине которых гипермобильность суставов являлась одним из ведущих симптомов. Врачи различных специальностей регулярно видели пациентов, у которых имеет место структурное невоспалительное поражение (часто врожденное или проявляющееся в молодом возрасте) отдельных органов или систем.

Группа наследственных заболеваний соединительной ткани и скелета была впервые выделена американским генетиком Mc Kusick в 1955 году. К тому времени она объединяла лишь некоторые нозологические формы: несовершенный остеогенез, синдром Марфана, синдром Элерса-Данло, эластическую псевдоксантому и гаргоилизм.

В 1967 г. Кирк (Kirk JH), Анселл (Ansell VM) и Байватерс (Bywaters EG) предложили термин «гипермобильный синдром» для характеристики патологии у пациентов с гиперподвижными суставами и стойкими жалобами, касающимися опорно-двигательного аппарата при отсутствии у них признаков какого-либо другого ревматического заболевания. С этого времени началось систематическое изучение указанной патологии в рамках рев-

матологических синдромов. Термин «гипермобильный синдром» отражал феномен гипермобильности суставов, сочетающийся с дисфункцией опорно-двигательного аппарата (подвывихи, артралгии) [1; 19].

Сегодня благодаря достижениям генетики описаны и классифицированы свыше 200 заболеваний соединительной ткани и скелета наследственного характера [1; 19].

Однако в практике отечественных врачей-невропатологов встречаются некоторые вопросы, затрудняющие их деятельность: в отечественных и зарубежных классификациях дисплазии соединительной ткани присутствуют разногласия, которые нуждаются в пересмотре.

«В структуре клинической симптоматики пациентов с дисплазией соединительной ткани часто лидируют психовегетативные нарушения, такие как вегетососудистая дистония, нейроциркуляторная дистония, панические атаки. Они формируются одними из первых уже в раннем детстве и рассматриваются как обязательный компонент диспластического фенотипа. У пациентов с ДСТ часто обнаруживается также астенический синдром, который проявляется снижением работоспособности, ухудшением переносимости физических и психоэмоциональных нагрузок, повышенной утомляемостью, когнитивными нарушениями нейродинамического типа. Он выявляется в дошкольном и школьном, подростковом и молодом возрасте, сопровождая пациентов с ДСТ на протяжении всей жизни. Наряду с присущими этим пациентам нарушениям в психической сфере в виде невротических расстройств, депрессии, ипохондрии, тревожнофобических расстройств, нервной анорексии возникают выраженные проблемы в сфере физической и социальной адаптации» [31, с. 132].

Рассмотрим подробнее особенности протекания когнитивных процессов у детей с миопатиями как частной категории детей с наследственными синдромами.

Миопатии – обобщенное название множества заболеваний мышечной системы (главным образом скелетной мускулатуры), обусловленных нарушением сократительной способности мышечных волокон и проявляющихся мышечной слабостью, уменьшением объёма активных движений, снижением тонуса, атрофией, иногда псевдогипертрофией [19].

Точная диагностика миопатий сложна, во многих случаях необходима биопсия мышц, практически во всех случаях обязательен углубленный семейный анамнез. Обычно выделяют первичные (наследственные) и вторичные миопатии. Первые включают в себя врожденные структурные миопатии и прогрессирующие мышечные дистрофии. Вторые объединяют поражения мышц при различных системных заболеваниях (коллагенозы, эндокринные нарушения и пр.).

Врожденные структурные миопатии – обширная группа нервно-мышечных заболеваний с дебютом в большинстве случаев в дет-

ском и реже – в зрелом возрасте. Болезни носят преимущественно семейный и изредка изолированный спорадический характер. Для болезней этого класса свойственны медленно прогрессирующий тип течения и определенная морфологическая основа – структурные специфические изменения в мышечных волокнах. Одними из наиболее рано описанных и самых распространенных на сегодняшний день форм врожденных миопатий (ВМ) являются болезнь центрального стержня и немалиновая миопатия.

Врожденные или прогрессирующие мышечные дистрофии характеризуются постепенным нарастанием слабости и атрофии мышц. Заболевание описано во всех странах мира, встречается с частотой 1 : 25000 населения, в 35–40 % случаев носит семейный характер. Различные формы прогрессирующих мышечных дистрофий могут наследоваться аутосомно-доминантно, аутосомно-рецессивно, рецессивно, сцепленно с X-хромосомой. Основные патоморфологические изменения при прогрессирующих мышечных дистрофиях происходят в мышцах. Они выражаются в атрофии отдельных мышечных волокон [22].

К группе прогрессирующих мышечных дистрофий относят заболевания, различающиеся по времени появления клинических симптомов, преимущественной локализации мышечных атрофий, характеру их распространения, темпу нарастания патологических изменений и типу наследования [2].

Необходимо отметить, что у детей и подростков с врожденными миопатиями центральным дефектом являются нарушения зрительно-пространственных представлений, что непосредственно связано с тяжестью течения основного заболевания.

Важно заметить, что в современной науке, как отечественной [1; 3; 8; 10; 11; 13; 22; 25; 26; 31], так и зарубежной [32–39], со стороны врачей невропатологов, генетиков, педиатров, психологов возрос интерес к исследованиям детей с наследственными синдромами, описанных выше по особенностям протекания когнитивных процессов.

Библиографический список

1. Аббакумова Л. Н. Клинические формы дисплазии соединительной ткани у детей : учеб.-метод. пособие для участковых педиатров, студ. мед. ин-тов, врачей интернов, клинических ординаторов, ревматологов. – СПб., 2006. – 36 с.
2. Бадалян Л. О. Детская неврология. – 3-е изд. – М. : Медицина, 1984. – 576 с.
3. Бембеева Р. Ц., Серков С. В., Нанкина И. А., Волкова Э. Ю., Шахбазова Е. С., Пронин И. Н. Мегалэнцефалическая лейкоэнцефалопатия с субкортикальными кистами (болезнь van der Кнаар) // Журнал неврологии и психиатрии. – 2008. – № 11. – С. 4–9.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
5. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. – Москва – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 2000. – 151 с.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Глоzman Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 80 с.
8. Делягин В. М., Жакупова Ж. С., Горицкая Т. А., Полюдов С. А., Васильева Г. Г., Нажимов П. В., Мельникова М. Б., Уразбагамбетов А., Нарычева И. А., Чиненов И. М. Состояние мышц и нервно-эмоциональной сферы у детей и подростков с синдромом Марфана // Детская больница. – 2010. – № 1. – С. 16–22.
9. Дети с отклонениями в развитии : метод. пособие / автор-сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 2001. – С. 97–121.
10. Доронин В. Б., Доронина О. Б. Наследственные мышечные дистрофии // Бюллетень сибирской медицины. 2009. – № 3 (2). – С. 72–78.
11. Егоркина О. В., Гапонов И. К. Клинический подход к лечению нейродегенеративных заболеваний с деменцией // Международный неврологический журнал. – 2007. – №1 (11). – С. 111–117.
12. Зверева Н. В., Казьмина О. Ю., Каримулина Е. Г. Патопсихология детского и юношеского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
13. Коровина Н. А., Захарова И. Н. Современные подходы к профилактике и лечению рахита у детей // Педиатрия 2004. № 2. URL: <http://www.consilium-medicum.com/article/17607>
14. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 23–29.
15. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1985. – 148 с.
16. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989. – 104 с.
17. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
18. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. – 272 с.
19. Наследственные болезни нервной системы. Руководство для врачей / под ред. Ю. Е. Вельтищева, П. А. Темина. – М. : Медицина, 1998. – 496 с.
20. Психология аномального развития ребенка : хрест. в 2 т. / под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. – М. : ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. – Т. I. – 744 с.
21. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
22. Руководство по педиатрии / [под ред. А. А. Баранова, Б. С. Каганова, Р. Р. Шляева]. Т.: Врожденные и наследственные заболевания / [под ред. проф. П. В. Новикова]. – М. : Издательский дом «Династия», 2007. – 544 с.
23. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90». – М. : О-во «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с.
24. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 300 с.
25. Троицкая Л. А. Особенности эмоциональной сферы и познавательной деятельности у детей и подростков в норме и при патологии ЦНС : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 50 с.
26. Тюшкевич С. А. Особенности поведения и когнитивных нарушений у детей и подростков с синдромом умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 27 с.

27. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
28. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л. С. Цветковой. – М. : МГУ, 2001. – 267 с.
29. Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.
30. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. – СПб. : Евразия, 2002. – 533 с.
31. Дума С. Н., Лисиченко О. В., Лукьянова Г. В. Психовегетативные, астенические и когнитивные нарушения при дисплазиях соединительной ткани: выбор оптимальной терапии // Фарматека. – 2012. – № 7. – С. 131–135.
32. A Van Tongerloo, A De Paepe Psychosocial adaptation in adolescents and young adults with Marfan syndrome: an exploratory study // G Med Genet 1998; 35: 405–409.
33. Barrett A. Johnston, Kaitlin E. Occhhipinti, Amir Baluch, Alan D. Kaye Ehlers-Danlos syndrome: complications and solutions concerning anesthetic management // M.E.G. Anesth 18 (6), 2006.
34. Fransiska Malfait, Richard J. Wenstrup, Anne De Paepe. Clinical and genetic aspects of Ehlers-Danlos syndrome, classic type // Genet Med 2010;12(10):597–605.
35. Katharine Bushby, Richard Finkel, David J. Birnkrant, Laura E. Case, etc. Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: diagnosis, and pharmacological and psychosocial management // Lancet Neurol 2010; 9: 77–93.
36. Le Parc J-M. Marfan Syndrome, Orphanet encyclopedia, February 2005.
37. Molly S. Stebbins, David E. McIntosh. The Educational and Psychological Interventions for Children and Adolescents with Marfan Syndrome // Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of school Psychologists (Anaheim, CA, April 2–5 1997). – P. 12.
38. Umamahesh C. Rangasetty, Bernard M. Karnath. Clinical Signs of Marfan Syndrome // Hospital Physician. – 2006. – April – P. 33–38.
39. Upadhyaya M. Facioscapulohumeral Muscular Dystrophy: Genetics // Encyclopedia of life sciences, 2007, John Wiley and Sons, Ltd. www.els.net

II. ЛИЧНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЕЁ СОСТОЯНИЙ

ЭНЕРГОИНФОРМАЦИОННАЯ ПРИРОДА ПОТРЕБНОСТЕЙ. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ

С. С. Корнеенков
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия

Summary. The power information concept of person`s needs on the basis of three things: spirit-soul-body is submitted in the article. It is experimentally proved that in meditation it is possible to receive information from yourselves on posed questions in advance, in particular, about formation and development of subjective needs of the personality.

Key words: requirements; homeostasis; personality; soul; inner world; consciousness; energy; force.

Психология как наука о внутреннем мире человека, о его сознании и бессознательном имеет и прикладной характер, направленный на практическое применение психологических знаний в личной и профессиональной деятельности. Внутренний мир человека детерминирован душой, космосом, генетической программой, отношениями в социуме и природе, постоянно изменяется сам и при этом меняет и творит внешний мир с его проблемами и противоречиями. Отсюда ясно следует необходимость глубинного изучения человека, его потребностей и средств их достижения.

Цели данной статьи заключается в том, чтобы: а) обосновать энергоинформационную концепцию потребностей на основе тримерии человека «дух – душа – тело»; б) экспериментально проверить гипотезу о том, что в медитации можно получать информацию от самого себя на заранее поставленные вопросы. Вместе с информацией приходит и необходимый вид энергии, что позитивно сказывается на психосоматическом состоянии человека; в) экспериментально проверить становление и развитие субъективных потребностей личности в процессе ее развития.

В современной психологии потребности рассматриваются как энергетическое начало психики. Согласно психоанализу потребности определяются игрой психических сил и энергий, которые трудно поддаются не только изучению, но даже фиксации нашими органами чувств, так как эти феномены находятся в бессознательном

(сверхсознательном). Глубина внутреннего мира человека бесконечна, отсюда и наши потребности из осознанных, лежащих на поверхности, теряются корнями в бездонном неосознаваемом. Согласно мнению З. Фрейда, всем людям свойственны одни и те же бессознательные стремления, два принципа: «принцип удовольствия» и «принцип реальности». Первый связан со снятием либидозного напряжения и приводит к получению удовольствия, второй же подсказывает, к чему надо стремиться и чего избегать в реальном мире, чтобы обеспечить выживание. Эти две программы, две базовые потребности порождают многие другие, душевное же здоровье возможно при определенной степени уравновешенности между ними. Человек верит, что все его желания принадлежат его сознанию, в то время как в действительности они определяются объективными факторами, действующими за его спиной, из бессознательного. Эти объективные факторы и формируют материальные, биологические, психологические и духовные потребности личности.

Согласно гомеостатической теории источником всех потребностей человека является нарушение гомеостаза и его стремление восстановить нарушенное равновесие. Такой концепцией легко объяснить биологические потребности, но она не объясняет более сложные, например, познавательные потребности, в любви и т. д. Есть множество других теорий, объясняющих возникновение потребностей и их истоков. Потребность понимается как отношение между субъектом и миром (Д. А. Леонтьев), как отсутствие блага (В. С. Магун), как отклонение некоторой реальности, внутренней или внешней, от сложившихся ожиданий относительно этой реальности (Д. К. Мак-Клелланд), как динамическое состояние (К. Левин). Природа личности и ее потребностей глубоко исследовалась и исследуется как отечественными, так и зарубежными психологами [1; 6].

Поскольку человек является духовным, ментальным и природным существом, живет в социальной среде, его жизнедеятельность зависит от этих детерминант. Поэтому потребности можно рассматривать как «объективно-субъективные» явления, где с одной стороны – внешний, объективный мир, побуждающий к деятельности, с другой – внутреннее состояние субъекта. Объективная сторона потребностей изучается главным образом экономической наукой, социологией. Для психологии главный интерес представляет внутреннее состояние, субъективное, которое испытывает индивид как ощущение недостатка или избытка в чем-либо, психологический дискомфорт, напряжение. При всем многообразии потребностей истоки их находятся в самом человеке, в отношениях человека к самому себе, к другим людям, к обществу, природе.

Природа потребностей и источник психической энергии наиболее весомо представлены в работах К. Юнга. Говоря о сути человека, о его душе, он пишет: «...энергетическая теория в качестве

универсальной принята в естественных науках, мы должны ограничиться ею и в психологии» [8, с. 345]. По его определению, душа человека представляет универсальность, целостность психической жизни человека, включает в себя как сознательное, так и бессознательное содержание. При рассмотрении природы души, ее содержания К. Юнг указывает на существование фундаментальной противоположности материи и духа внутри человеческой природы. Избыточная психическая энергия возникает в результате внутриспсихического напряжения противоположностей, и этот избыток энергии человек может направить на удовлетворение своих потребностей как во внешнем плане, так и во внутреннем. При этом человек испытывает потребность в такой системе, которая обещала бы «некую видимую и осязаемую благосклонность Иного (Высшего, Духовного, Божественного)» [9, с. 31].

Психическая энергия, по мнению Э. Берна, проявляется главным образом в виде либидо и мортидо. Эти две силы стремятся проявиться немедленно. Либидо стремится к созиданию, великодушию, щедрости, радостному творчеству. Мортидо проявляет себя через стремление к уничтожению, приводит в действие вражду и ненависть, слепой гнев. Либидо – это энергия воли к жизни, сохраняющей род, мортидо – энергия воли к смерти, сохраняющей индивида, если объектом является подлинный враг. Эти два стремления часто вступают в конфликт друг с другом, толкая человека к противоположным поступкам в отношении к людям и окружающей среде. Чтобы удовлетворить свои желания, человек должен научиться управлять своей психической энергией либидо и мортидо.

Часто представления о жизни и личности выражаются в понятиях желаний, стремлений, влечений разной направленности, что выглядит как рождение, развитие и смерть потребностей и способов их удовлетворения.

Человек – это становление, процесс, движение, рост, новые уровни сознания, осознания себя; это целостная система и ее развитие определяется качественной работой всех составляющих ее компонентов. Иначе говоря, функционирование личности задано потребностями системы: дух – душа – тело, взаимосвязь между ними очень сложна. Сфера человеческих потребностей обладает внутренним единством и их разделение и иерархия относительны.

Рассматривая природу потребностей еще глубже, находим, что первопричина уходит к Создателю всего проявленного и непроявленного. В данном случае неважно, какое название мы дадим Великой Первопричине: Абсолют, Бог, Единый, Атман, Логос, Высшее Я, Сверхдуша, Самость. Оттуда дается нам жизнь, в той форме и с теми условиями, с которыми нам приходится только считаться. Не мы (не наша личность или эго) выбираем рождение

и смерть, потребности и мотивы, силы и энергии, мы принимаем это как данность, смиряясь с этим.

Наше понимание природы потребностей заключается в следующих положениях. Потребности – это форма проявления энергии и информации в системе «человек». Для поддержания жизни человеку необходимо постоянно обмениваться (получать и отдавать) энергией и информацией как внутри самого себя, так и с внешним миром (людьми, природой, космосом). У человека есть только одна абсолютная потребность – энергоинформационная. Для ее удовлетворения он дышит, принимает пищу, общается, спит, двигается, занимается разнообразными видами деятельности. Когда мы говорим, что есть потребности в общении, сне, любви, умственной, духовной или физической деятельности, это означает, что данные «потребности» есть лишь многообразные средства, способы получения того или иного вида энергии-информации.

Для эмпирического исследования потребностей в энергии и информации создаются специальные методики, опросники, тесты. В нашем исследовании для достижения поставленных целей применялась авторская интегральная технология обучения и самопознания (ИТОиС) в бодрствующем и измененном состояниях сознания, что подробно представлено в работах автора [2–7]. Природа, структура, характер и способы вхождения в измененное состояние сознания (ИСС) широко описаны в научной литературе (Ч. Тарт, К. Мартиндейл, К. Уилбер, А. Людвиг, С. Гроф, В. В. Кучеренко, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин и др.). В нашей работе под измененным состоянием сознания понимается такое психическое состояние, которое качественно отличается от бодрствующего (обыденного) сознания, но не является объективным. Объективное сознание принадлежит высшему «Я», оно целостно и неизменно. На первом этапе ИТОиС использовались методики: настройка, внутренняя концентрация, суггестия и гипноз. После овладения этими техниками погружение (и выход) в ИСС осуществлялось самостоятельно. Результат вхождения в ИСС часто называют медитацией. Медитация – это отделение сознания от полного отождествления с внешними мыслями и чувствами и отождествление с внутренней реальностью того объекта, идеи, мысли, которые необходимо познать. В медитации разной глубины у человека могут возникать субъективные образы, чувства, желания и мысли. В данном исследовании понятия «измененное состояние сознания» и «медитация» рассматриваются как синонимы.

Ниже приводятся два протокола записей, выполненных студентами первого курса сразу после выхода из медитации во время аудиторных занятий. Вопросы были сформулированы совместно с преподавателем и записаны на бумагу. Всего в экспериментальном исследовании по данной теме участвовало более 150 человек. Со-

держание текстов приводится с некоторым сокращением и представляет несомненный практический и теоретический интерес.

Тема исследования: «Личность. Развитие моих потребностей».

Вопросы: Развитие моих потребностей от рождения до трёх, семи и шестнадцати лет. Психологический смысл понятия «потребность». Потребности и гармоничное развитие личности. Духовные потребности и их роль в гармоничном развитии личности. Наталья Т. Время медитации: 10 мин. Время записи: 55 мин.

«Состояние до медитации беспокойное, мысли «разбегались» в разные стороны... Закрыв глаза, я сразу расслабилась и успокоилась... Как ни странно, но я увидела себя со стороны – маленькую фигурку, не то падающую, не то улетающую вглубь. В глубь чего? В глубь космоса, в глубь собственного сознания? – я не могу об этом сказать, помню только, что собственными глазами видела, что внешний мир удаляется, и я погружаюсь в теплую, светлую атмосферу.

Я ощутила себя ребенком. Мне было тепло, уютно и невероятно спокойно. Я знала, что если мне что-то будет нужно, то кто-нибудь придет ко мне, успокоит и все будет хорошо. Мои потребности? Их было совсем не много, я еще не очень ясно воспринимала окружающий мир, и все, что мне было нужно, – это поесть, когда хочется, попить, поспать, поиграть с красивыми и непонятными игрушками. А еще было невероятное ощущение тепла и любви, исходившее от родных и любящих меня людей. Мне было хорошо с ними, я знаю, я чувствовала их нежность, и мне больше ничего не было нужно.

Позже я начала расти, но не только физически. Я вдруг ощутила, какой прекрасный и непонятный мир окружает меня, как много в нем неизвестных и чудесных вещей, и мне захотелось узнать обо всем сразу. Я старалась получить ответы на все свои вопросы, получить от кого угодно, но в первую очередь от близких мне людей. Вопросов было множество: а кто такой цыпленок? А почему он такой желтый? А что это за буквы в книжке? А небо голубое или синее? Почему песок нельзя есть? А снег растает, если его принести домой и открыть форточку? А как называется дерево? Если мне не говорили сразу, я спрашивала потом – мне казалось, что взрослые знают все, и я не верила, когда они говорили: «Не знаю». Мне казалось, мир можно узнать за два дня, ну, может, за неделю, что он такой простой, как будто состоит из одного куска, а не разбит на мелкие кусочки, как мозаика. Все казалось светлым и радостным, я играла с детьми – они были такими же, как я, они были моими друзьями, и всё было простым и естественным.

В 7 лет я пошла в школу. Можно сказать, что в тот момент моя тяга к знаниям, моя потребность в знаниях приобретает несколько определенный характер, немного сконцентрировалась, если можно так сказать. Кроме того, появилась новая потребность – потребность в

общении, в узнавании мира не только через близких, но и через просто знакомых людей. Я впитывала знания со всех сторон. После 7 лет старые потребности остаются, потребности в знаниях еще больше концентрируются на каких-то определенных отраслях, появляется потребность в общении, в заведении не просто новых знакомств, но и нужных связей. Кроме того, появляется потребность определить цель в жизни, понять, что конкретно ты хочешь, что нужно, что необходимо, а чего просто желательно достичь; потребность в самореализации, в наиболее полном раскрытии своей личности.

Вообще же в понятии «потребность» заложено много. Я попробую изложить свою точку зрения по этому вопросу. Мне кажется, что потребность – это «голод». И голод не в том смысле, как его обычно воспринимают, как просто желание поесть, а голод всякий – информации, общения, новых впечатлений и т. д. Это желание что-то сделать, достичь, понять, чтобы привести свое сознание в состояние гармонии, в состояние внутреннего комфорта, уничтожить присутствующий дисбаланс между тем, что у человека есть (как в физическом, так и в моральном плане), и тем, что он хочет иметь, или тем, что должно быть или не быть. Человек, как губка, впитывает в себя положительные либо отрицательные мысли, эмоции, образы, они насыщают его психику, что влияет на его развитие. Чтобы человек мог гармонично развиваться, его мысли и чувства также должны находиться в состоянии гармонии, всё должно быть уравновешено. Но человек должен удовлетворять в первую очередь свои духовные потребности, потому что именно духовные потребности (а не физические и физиологические, которые способствуют развитию нашего тела) позволяют развиваться душе и достигать гармонии. Когда возникает потребность в общении или в поиске целей жизни – это ведь необходимо не телу, а нашей душе. Душа стремится к гармонии хотя бы на краткий миг – это необходимо нашему сознанию.

Мой диалог с моей потребностью происходил на уровне чувств, интуиции, энергии. В нём не было слов, а были лишь образы, я воспринимала интуитивно всё сказанное мне. Моя потребность в действии выглядела как плещущееся пламя желто-красно-оранжевого цвета. Я спросила у нее, что ей необходимо? Не знаю, удастся ли мне точно облечь в слова весь диалог, наверное, нет, но я постараюсь донести хотя бы общий смысл. Обобщенная потребность передала мне: «Желание двигаться, желание действовать, желание увлечь этим других. Желание развития, желание всплеска энергии, желание вылить ее на других» ...» Я спросила: «На каком уровне: духовном или физическом?» Потребность: «Больше на духовном». Я: «Почему так важно на духовном?» «Духовное развитие по своему значению является определяющим. Без духовного развития человек подобен растительному существу. Человеку дано сознание, он должен чувствовать и мыслить, у него должны быть эмоции, ему необходимо развивать свое

сознание и, главное, познавать себя изнутри. Раскрытие сознания души – это и есть духовная потребность, и она многогранна».

Из медитации я вышла легко и свободно, отождествление с объектом исследования полное. Беспокойство пропало... Можно сказать, что эта медитация помогла мне в полной мере осознать, какая из потребностей стоит на первом месте, а что второстепенно. Духовные потребности необходимы для гармоничного развития личности, не нужно слушать голос своих индивидуальных потребностей, подстраиваться под чьи-то рамки, это бесполезно. Нужно следовать «голосу души», тогда можно хоть на короткий миг достичь гармонии в сознании, в самом себе».

Тема исследования: «Личность. Развитие моих потребностей».

Екатерина О. Время медитации: 10 мин. Время записи: 57 мин.

«До медитации состояние нормальное. Немного нервничаю из-за предстоящей работы... Начинаю входить в медитацию... Вошла плавно и быстро. Дала себе установку: исследовать свои потребности и ответить на поставленные вопросы. Начинаю исследование.

Когда я вошла в медитацию, то увидела себя совсем маленькой девочкой в возрасте до трех лет. Это было невыразимое чувство радости и счастья. Я ощущала это вокруг себя и в самой себе. Я улыбаюсь окружающему миру, и он улыбается мне в ответ. Мама берет меня на руки, ощущение доброты и нежности переполняет всё вокруг. Мои потребности – это родительское тепло, мамина ласка и доброта. Я уже чуть постарше, хожу в садик, общаюсь с такими же маленькими детьми, как и я. В этом возрасте мои потребности – это общение, тяга к большему познанию окружающего мира. Затем я увидела себя в возрасте от 3-х до 7-ми лет. Вокруг огромная поляна с яркими и разноцветными цветами. Каждая травинка, каждый цветок или букашка на нем привлекают мое внимание. Мне немного страшно, но в то же время ужасно интересно. Рядом я всегда ощущаю нечто большое, сильное и доброе, которое всегда защитит меня. По поляне я шагаю одна, мне все интересно самой потрогать и увидеть. И вот мне уже семь лет. Теперь я вижу себя в школьной форме, с огромным белым бантом. Это мое первое сентября. Незаметно пронесли школьные годы. И с каждым годом я взрослею, некоторые мои потребности усиливаются или пропадают, появляются новые. Остается потребность в общении, но уровень общения уже не тот, что в детском саду. Я знаю о жизни уже немного больше, чем раньше. Появилась потребность в любви. Я хочу любить и быть любимой. Я хочу быть понятой окружающими меня людьми, хочу, чтобы моя жизнь протекала в гармонии. Чтобы я жила в соответствии со своими желаниями и потребностями. Чтобы в конце жизни я не жалела о прожитых годах. Наконец я вижу себя такой, какая я сейчас... Я – тёплый ветерок, согретый солнцем. Во мне заключена вся сила и доброта природы. Мне

хочется дарить эту энергию кому-то еще, дать ощущение счастья такое же глубокое, какое испытываю я сама. Потребности формируются постепенно, возникая где-то глубоко внутри нас, потребность ищет выход в сознание, чтобы я ее осмыслила. Это желание, сила, заставляющая человека предпринимать те или иные действия...

На основе моего маленького жизненного опыта я могла бы сформулировать психологическое понятие «потребности», которое мне кажется правильным на данный момент. Потребность – это то, к чему стремится человек, без удовлетворения потребности он испытывает дискомфорт. Если потребность сильно развита, то человек прилагает все свои усилия для ее удовлетворения. Но мне кажется, что нельзя абсолютизировать какую-то одну или несколько потребностей и оставить без внимания другие, или уделить им меньше внимания. Для гармоничного развития личности нужно свои желания и потребности развивать в равной степени. Ведь, заиклившись на какой-то одной потребности и не удовлетворив ее, человек может заболеть. Мне кажется, что человек при гармоничном развитии должен прислушиваться, прежде всего, к потребностям, идущим изнутри, из высшего «Я», т. е. к духовным потребностям. Мне кажется, что самая важная потребность – это найти и понять себя. Осознать свою роль и миссию в этой жизни. Научиться распознавать свои истинные потребности и направить свои силы на их удовлетворение. Понять себя – это очень сложная задача. Порой проходит жизнь, а человек так и не смог найти и понять себя, не научился слушать свое истинное «Я». Только найдя себя, человек сможет жить в гармонии с самим собой. Таким образом, духовные потребности – это потребности, идущие от нашего внутреннего «Я». Удовлетворив, прежде всего, свои духовные потребности, человек сможет жить счастливо. Я пока еще не научилась распознавать свои истинные потребности. Я только учусь понимать себя и надеюсь, что у меня всё получится. Мне кажется, что моя основная потребность сейчас – это потребность в любви и понимании...

И вот вижу себя сидящей за столом, здесь же сидит моя потребность. (Она предстала передо мной в виде красивой и нежной женщины.) Я восхищаюсь ею, она мне кажется идеалом. Моя потребность находится всегда рядом со мной и говорит, что я должна делать для ее решения. Я спрашиваю, что нужно мне сделать для того, чтобы удовлетворить свою потребность? Потребность отвечает мне, что я должна любить этот мир, окружающих меня людей. Что я сама должна стать любовью, что я – это и есть любовь. Поняв и осознав это, я смогу найти гармонию и счастье в жизни. Моя потребность предложила мне попробовать понять себя изнутри с помощью медитации. И я это уже как бы испытала на себе раньше. Медитация позволяет мне не только расслабиться, но и познавать себя изнутри, уйти от тревог, осознать текущие проблемы.

Медленно выхожу из медитации, открываю глаза. Состояние необыкновенно спокойное. Чувствую полное умиротворение и гармонию в душе. Хотя медитация проходила без музыки и с таким большим количеством вопросов, что было непривычно, но мне кажется, я справилась со своей задачей. Отождествление прошло на все 100 %».

Выводы. Потребности – это форма проявления энергии и информации в системе «человек». У человека есть абсолютная потребность – энергоинформационная. Медитацию можно использовать как метод обучения. В ИСС (в медитации) знания «приходят» не из внешних источников, а от самого себя, от внутреннего мира, который бодрствующим сознанием не воспринимается. Данные знания могут быть представлены в образах, сопровождаться внутренней речью, ощущениями, чувствами, объяснением или мгновенным пониманием, озарением. В ИСС можно вести диалог с самим собой. Знания, получаемые в ИСС, позволяют индивиду очень быстро осознавать особенности изучаемого объекта – природу и динамику потребностей. Знания, полученные в ИСС (в медитации), хорошо сохраняются в оперативной, кратковременной и долговременной памяти и даются в такой форме, которая наиболее адекватна умственному развитию индивидуума. Эти знания во многих случаях могут быть проверены, сопоставлены со знаниями, полученными из научной литературы по данному объекту исследования. Проведенные исследования расширяют наши знания о природе человека, о его способностях, о возможностях обучения, развития и самопознания.

Библиографический список

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
2. Корнеенков С. С. Интегральная психология и педагогика самопознания : моногр. – Владивосток : Изд-во ТГЭУ, 2010. – 412 с.
3. Корнеенков С. С. Интегральная технология обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состоянии сознания // *European Social Science Journal* («Европейский журнал социальных наук»). – Рига – Москва, 2011. – № 9 (12). – С. 83–92.
4. Корнеенков С. С. Некоторые особенности восприятия, переживаний и мышления в измененном состоянии сознания // *В мире научных открытий*. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2011. – № 51 (17). – С. 545–563.
5. Корнеенков С. С. Переживание страха в измененных состояниях сознания (психодиагностика и психотерапия) // *Психология и психотехника*. – 2011. – № 11 (38). – С. 26–35.
6. Корнеенков С. С. Психологические теории личности и ее потребностей: психосинтез : учеб. пособие. – Владивосток : Изд-во ДВГЭУ, 1998. – 258 с.
7. Корнеенков С. С. Психологический анализ бодрствующего и измененного состояний сознания: теория и практика // *В мире научных открытий*. – Красноярск : НИЦ, 2011. – № 93 (Проблемы науки и образования). – С. 188–214.
8. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. – Киев, 1994. – 406 с.
9. Юнг К. Г. Йога и Запад : сб. – Львов, 1994. – 231 с.

МЕТОДИКА «УРОВЕНЬ СООТНОШЕНИЯ ЦЕННОСТИ И ДОСТУПНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ»: ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКТЫ ЛИЧНОСТИ И ИХ ИЛЛЮСТРАЦИЯ НА КОНКРЕТНЫХ ПРИМЕРАХ

Е. Б. Фанталова

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия

Summary. The article represents the method known as «Level of correlation of “value” and “accessibility” in different life spheres» (LCVA) targeted at psychodiagnostics of personal values’ structure, divergence between rates of “value” and “accessibility”, and depending on correlation and degree of expression of these rates at qualification of such divergence as “internal conflict”, “internal vacuum” and “neutral zone”. Checking of this method for construct validity and reliability as internal consistency was effected by means of correlation analysis.

Key words: value-oriented constructs; divergence index of «Value - Accessibility»; «internal conflict»; “internal vacuum”; «neutral zone».

Понятие «ценность» происходит от греческого «telos», что означает конечную цель, к которой стремится человек. Но обретение этой цели, возможность достижения ее воспринимаются по-разному как в силу объективных обстоятельств, так и субъективных факторов. Поэтому само понятие *ценности* как высшей цели человеческого достижения предполагает и другое необходимое понятие, связанное с условиями такого достижения, а именно понятие *доступности*. Последнее как раз и связано с процессом обретения человеком заданной ценности и реализации своих возможностей, своего «Я» в условиях такого обретения. В основу создания методики «Уровень соотношения *ценности* и *доступности* в различных жизненных сферах» (УСЦД) [15–19] легло гипотетическое предположение о том, что одной из существенных детерминант мотивационно-личностной сферы является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями сознания. А именно между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных смыслов, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в зоне «легкой досягаемости». Далее легко заметить, что применительно к конкретной жизненной сфере или локальной проблеме соотношение этих двух плоскостей по своему характеру аналогично соотношению таких психологических параметров, как «Ценность» (*Ц*) и «Доступность» (*Д*), которые являются ключевыми в предлагаемой методике.

Следует сразу подчеркнуть, что *Ц* и *Д* не являются полярными характеристиками мотивационно-личностной сферы. Напротив, побудительная сила различных мотивов и возникновение внутренних конфликтов в определенных жизненных сферах будут во многом зависеть от характера взаимосвязи *Ц* и *Д*, как будет показано ниже. Для любой жизненно важной сферы сразу можно выделить несколько типичных вариантов такой взаимосвязи *Ц* и *Д*. А именно:

- 1) *Ц* и *Д* полностью совпадают;
- 2) *Ц* и *Д* в значительной степени совпадают;
- 3) *Ц* и *Д* в значительной степени расходятся, и такое расхождение имеет два варианта: *Ц* превышает *Д* ($C > D$) или *Д* превышает *Ц* ($D > C$);
- 4) *Ц* и *Д* полностью расходятся.

Эмпирическим путем с помощью авторской методики УСЦД были выделены и содержательно обоснованы такие показатели, как «индекс расхождения «Ценность – Доступность» ($R_{ц-д}$), «внутренний конфликт» (*ВК*), «внутренний вакуум» (*ВВ*) и «нейтральная зона» (*НЗ*), которые в дальнейшем стали рассматриваться как *ценностно-ориентированные личностные конструкты* в экзистенциальном пространстве человека. Отмечалось, что состояние *ВК* – это, прежде всего, состояние «разрыва» в системе «сознание – бытие» [2], а именно состояние разрыва между **потребностью** в достижении внутренне значимых ценностей и **возможностью** такого достижения в реальности [15–19]. Согласно терминологии параметров методики УСЦД, значительное превышение *Ц* над *Д* (*более 4-х единиц*) указывало на наличие *ВК* в той или иной жизненной сфере, а аналогичное превышение *Д* над *Ц* – на наличие *ВВ*, то есть на избыточность присутствия чего-либо при отсутствии интереса к этому в жизни, в конкретной ситуации. Кроме того, было введено еще понятие «нейтральной зоны» (*НЗ*), когда *Ц* и *Д* в достаточной степени совпадают ($-3 < C - D < + 3$), при этом внутренней дисгармонии в соответствующих сферах не наблюдалось. Дальнейшие исследования по методике УСЦД, проведенные за текущий период времени в различных областях общей и прикладной психологии, по существу сводились к выяснению соотношения между *Ценностью (Ц)* и *Доступностью (Д)* по совокупности жизненно важных сфер [3–14].

Было показано, что интегральный показатель методики УСЦД, индекс расхождения «*Ц – Д*», в целом может выступать как индикатор блокады функционирующих в мотивационно-личностной сфере ценностно-смысловых образований и внутренних конфликтов, указывая на степень расхождения между тем, что **есть**, и тем, что **должно быть**, между **хочу** и **имею**, а также между **хочу** и **могу**.

Недавно было проведено психометрическое исследование основных показателей методики УСЦД [15]. С помощью корреляции-

онного анализа была осуществлена проверка данной методики на наличие конструктивной валидности и надежности как внутренней согласованности. Были получены достоверные корреляции основных психологических показателей методики (*индекс расхождения «Ценность – Доступность», «внутренний конфликт», «внутренний вакуум», «нейтральная зона»*) с показателями методик ММРІ, «16 личностных факторов» Р. Кеттелла, «Акцентуация характера» Шмишека-Леонгарда и «Уровень субъективного контроля» (модификация методики Роттера). Исследование проводилось на выборке 274 кардиологических больных. Полученные результаты корреляционного анализа во многом подтвердили исходное психологическое значение показателей методики УСЦД, а также дали возможность раскрыть их дополнительное содержание. Основная гипотеза исследования о специфике эмоциональной и мотивационной регуляции в случае рассогласования *Ценности* и *Доступности* (параметры *Rц-д, ВК, ВВ*) и в случае их совмещения (параметр *НЗ*) подтвердилась. Следует отметить, что рассогласование между *Ценностью* и *Доступностью*, индикатором которого являются показатели *Rц-д, ВК, ВВ*, периодически сопровождалось во многом сходными характеристиками мотивационных, эмоциональных и личностных аспектов деятельности. При этом иногда выявлялось одновременное наличие положительных корреляций для *Rц-д, ВК, ВВ* и отрицательных для *НЗ* (например, с фактором Q-1 в методике 16 PF) или же, наоборот, отрицательных для *Rц-д, ВК, ВВ* и положительных для *НЗ* (например, со шкалой L в ММРІ). В совокупности эти результаты подтверждают адекватность выбора границ для параметров методики УСЦД начиная от 4-х единиц для *ВК, ВВ, НЗ*. Смена знака корреляции при переходе от *Rц-д, ВК, ВВ* к *НЗ* указывает на принципиальное различие общей мотивации и эмоциональной регуляции, а именно на их противоположность, при переходе от рассогласования *Ценности* и *Доступности* (*ВК, ВВ*) к их совмещению (*НЗ*).

На фоне сходства общей мотивации и эмоциональной регуляции для *ВК* и *ВВ* следует отметить и их определенную специфику. Для *ВК* эта специфика заключается в наличии своеобразной мотивации, иррациональности, опоры на собственные внутриоценочные критерии, не всегда согласующиеся с социумом, в необычности внутренних установок и внутреннего мира в целом (положительная корреляция с 8-й шкалой ММРІ) при периодическом поднятии общей активности при возрастании количества *ВК* (положительная корреляция с 9-й шкалой ММРІ). Для *ВВ* специфически характерными являются: высокий уровень формально-логического мышления и творческого воображения (положительная корреляция с факторами В и М в 16 PF), повышенная тревожность с депрессивным оттенком и тенденцией к ее внешней актуа-

лизации (положительная корреляция со 2-й и 3-й шкалами ММРІ), социальная нестабильность, внутренняя неустойчивость, психическая напряженность (положительная корреляция с факторами С и Q4 в 16 PF). Для НЗ специфическими являются такие характеристики, как повышение локуса контроля (интернальности) в случае жизненных неудач (положительная корреляция с Ин в методике УСК), тенденция к консерватизму, избегание новых способов деятельности (отрицательная корреляция с Q1 в 16 PF), повышение общего фона настроения с ощущением радости, расслабленности, уверенности в себе и своих силах (отрицательная корреляция с показателем «Дистимность» в «Акцентуации характера», отрицательная корреляция с фактором Q4 и положительная корреляция с фактором С в 16 PF).

Можно резюмировать в целом, что проведенное на кардиологических больных исследование раскрыло содержательное значение параметров методики УСЦД и ответило на вопрос о наличии необходимых для нее психометрических характеристик – конструктивной валидности и надежности как внутренней согласованности параметров. Итак, представим еще раз количественные и качественные характеристики для ценностно-ориентированных конструктов **ВК**, **ВВ** и **НЗ**:

Внутренний конфликт (ВК): $\text{Ц} - \text{Д} \geq 4$, когда $\text{Ц} \uparrow \text{Д} \downarrow$ ($\text{Ц} > \text{Д}$). Состояние, когда ценностный объект малодоступен или не доступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимые потребности и ценности находятся в состоянии блокады.

Внутренний вакуум (ВВ): $\text{Д} - \text{Ц} \geq 4$, когда $\text{Ц} \downarrow \text{Д} \uparrow$ ($\text{Ц} < \text{Д}$). Состояние, когда доступный объект не представляет интереса, может сопровождаться ощущением «внутреннего балласта», «избыточности присутствия», ненужности, никчемности, внутренней пустоты.

Нейтральная зона (НЗ): $|\text{Ц} - \text{Д}| < 4$, когда $\text{Ц} \approx \text{Д}$ или просто $\text{Ц} = \text{Д}$. Бесконфликтное, спокойное состояние, где «желаемое» и «реальное» полностью или частично совпадают, гармонически уравновешены во внутреннем мире субъекта. Состояние, когда значимые потребности в основном удовлетворены, а ценности реализованы.

Индекс расхождения «Ценность – Доступность» ($R_{\text{Ц-Д}}$) стал не просто суммарным показателем расхождения по модулю по 12-ти понятиям методики УСЦД, а мог уже определяться как трехкомпонентная структура:

$$R_{\text{Ц-Д}} = \sum \text{ВК} + \sum \text{ВВ} + \sum \text{НЗ}.$$

Чтобы наглядно показать последний, обновленный, вариант подсчетов по методике УСЦД, обратимся к конкретному примеру (рис. 1, табл. 1).

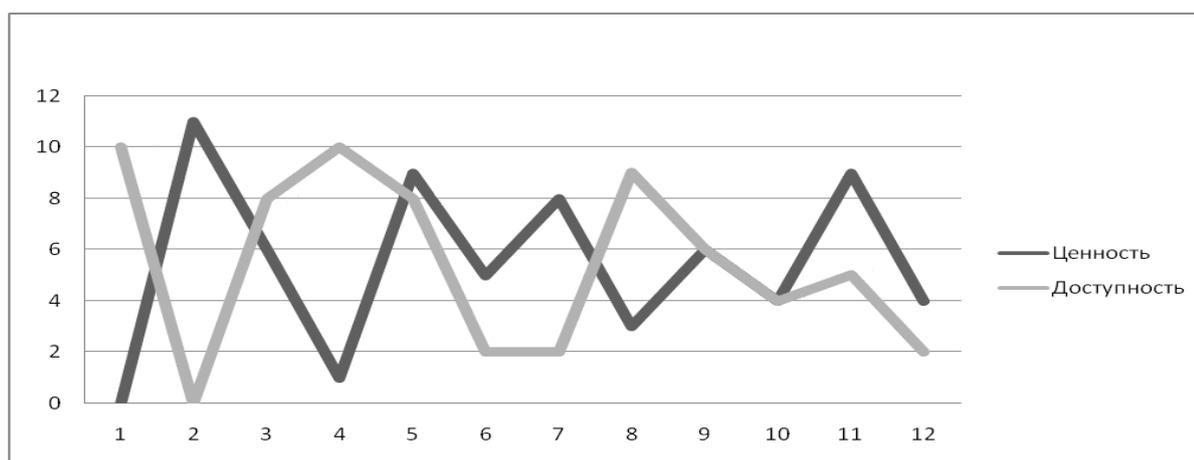


Рис. 1. Пример соотношения ценностей

Б-ной Ч-ин, 32 года. Диагноз: впервые возникшая стенокардия. Инфаркт миокарда.

По оси ординат – ранги по «Ценности» и «Доступности», по оси абсцисс – понятия-ценности: 1. Активная, деятельная жизнь. 2. Здоровье (физическое и психическое здоровье). 3. Интересная работа. 4. Красота природы и искусства. 5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). 6. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений). 7. Наличие хороших и верных друзей. 8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений). 9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие). 10. Свобода как независимость в поступках и действиях. 11. Счастливая семейная жизнь. 12. Творчество (возможность творческой деятельности).

Таблица 1

Итоговые показатели по УСЦД: «Ценность» (Ц), «Доступность» (Д), «Внутренний конфликт» (ВК), «Внутренний вакуум» (ВВ), «Нейтральная зона» (НЗ)

№ понятий- ценно- стей (→)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	110	111	112
1. Ц	0	11	6	1	9	5	8	3	6	4	9	4
2. Д	10	0	8	10	8	2	2	9	6	4	5	2
3. Ц-Д	-- 10	11	-2	-9	1	3	6	-6	0	0	4	2
4. ВК / ВВ / НЗ	ВВ В	ВВ К	НН З	ВВ В	НН З	НН З	ВВ К	ВВ В	НН З	НН З	ВВ К	НН З

Пример подсчета $R_{Ц-Д}$, $\sum BK$, $\sum BB$, $\sum HЗ$, а также N_{BK} , N_{BB} , $N_{HЗ}$ с помощью таблицы итоговых показателей по Ценности и Доступности.

$$R_{Ц-Д} = |(Ц) - (Д)| = \sum BK + \sum BB + \sum HЗ = 21 + 25 + 8 = 54$$

$$N_{об.} = N_{BK} + N_{BB} + N_{HЗ} = 3 + 3 + 6 = 12.$$

Совмещенная итоговая формула: $(\sum BK / N_{BK}) : (\sum BB / N_{BB}) : (\sum HЗ / N_{HЗ})$.

Сырые оценки: $BK : BB : HЗ = 21 / 3 : 25 / 3 : 8 / 6$.

Проценты: $BK : BB : HЗ = 38,9 / 25 : 46,3 / 25 : 14,8 / 50$ (%).

Итоговый результат: Высокая диссоциация в ценностно-мотивационной сфере ($R_{Ц-Д} = 54$). Наличие внутренних конфликтов в области здоровья (№ 2), дружбы (№ 7), семьи (№ 11). Наличие внутренних вакуумов (низкая мотивация, безразличие) в отношении активной жизни (№ 1), природы (№ 4), уверенности в себе (№ 8). Удовлетворенность потребностей в отношении работы (№ 3), любви (№ 5), материальной жизни (№ 6), познания (№ 9), свободы (№ 10), творчества (№ 12).

В ранней работе автора сравнения по индексу $R_{Ц-Д}$ между больными и здоровыми проводились с учетом пола – отдельно между группами мужчин и женщин. Опубликованные нормы индекса $R_{Ц-Д}$ ($M \pm m$) были следующие [15–17]: мужчины: $33,07 \pm 1,7$, $n = 43$ человека; женщины: $37,02 \pm 1,6$, $n = 46$ человек. Нормативные группы здоровых состояли из лиц, не страдающих хроническими заболеваниями, и имели аналогичное распределение по возрасту, полу и образованию по сравнению с группами больных. Группы здоровых мужчин и женщин были набраны в скрининг-центре ВНИЦПМ МЗ РФ во время профилактического осмотра населения. Однако позднее чаще стали исследоваться смешанные группы испытуемых различных контингентов, без учета пола. И, поскольку разница между группами мужчин и женщин по индексу $R_{Ц-Д}$ не была достоверной, а имела только тенденцию ($t = 1,67$; $0,05 < p < 0,1$), то в дальнейшем в качестве нормы стали использовать среднее значение для всей выборки 89 человек, независимо от пола: $M \pm m$: $35,05 \pm 1,7$.

Следует отметить, что к настоящему моменту имеется большое количество исследований с использованием методики УСЦД, проведенных с целью выяснения специфики внутренних конфликтов, адаптации, типов смыслообразования, ценностных установок. В этих исследованиях методика применялась как в оригинальном, так и модифицированном вариантах [1, 3–14].

Одно из последних исследований автора по методике УСЦД было проведено на студентах-психологах (71 человек, студенты МГППУ) [20]. Подтвердившаяся в итоге гипотеза исследования состояла в том, что у студентов в ценностном рельефе личности приори-

ритет будет отдаваться наиболее актуальным для их возраста ценностям, в частности любви, счастливой семейной жизни, в то время как ценности, связанные с познавательной деятельностью, будут иметь для них меньшее значение.

Полученные результаты представлены ниже на диаграмме (рис 2.)

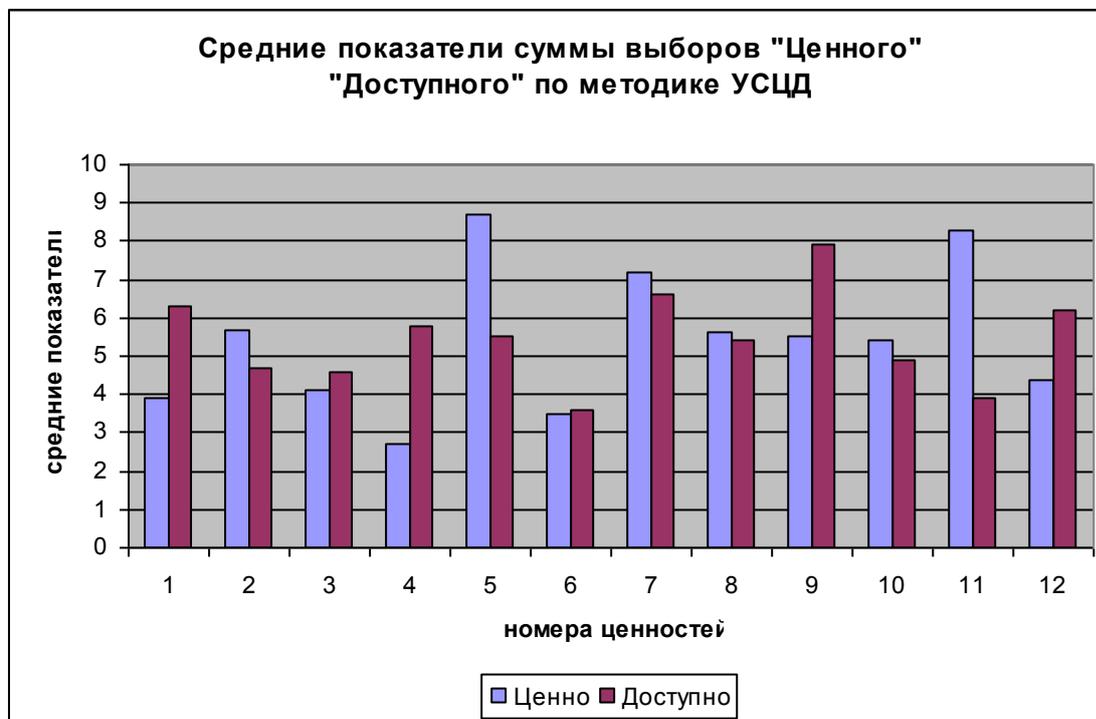


Рис. 2. Средние показатели суммы выборов «Ценного» и «Доступного» по методике УСЦД

По оси ординат представлены средние показатели «Ценности» и «Доступности» по каждой из жизненных сфер, по оси абсцисс – понятия-ценности: 1. Активная, деятельная жизнь. 2. Здоровье (физическое и психическое здоровье). 3. Интересная работа. 4. Красота природы и искусства. 5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). 6. Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений). 7. Наличие хороших и верных друзей. 8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений). 9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие). 10. Свобода как независимость в поступках и действиях. 11. Счастливая семейная жизнь. 12. Творчество (возможность творческой деятельности).

Анализ полученных результатов показывает, что наиболее ценными и актуальными являются для студентов сферы любви (№ 5) и счастливой семейной жизни (№ 11). В этих сферах Цен-

ность достоверно выше *Доступности* ($p < 0, 01$), что указывает на наличие в них *внутреннего конфликта*. Причем наименее доступной, труднодостижимой представляется студентам именно *счастливая семейная жизнь*. Малозначимой, как и малодоступной, представляется *материально обеспеченная жизнь* (№ 6). Удовлетворенность ценностей отмечается в таких сферах, как *здоровье* (№ 2), *интересная работа* (№ 3), *наличие хороших и верных друзей* (№ 7), *уверенность в себе* (№ 8), *свобода как независимость в поступках и действиях* (№ 10). Эти сферы в совокупности составляют «нейтральную зону», относительное равновесие *Ценного* и *Доступного*. При этом наибольшую значимость при одновременной удовлетворенности представляет для студентов *наличие хороших и верных друзей* (№ 7), т. е. сфера близкого товарищеского общения.

В область *внутреннего вакуума*, где *Доступность* значительно превышает *Ценность* ($p < 0, 01$) и где возможно внутреннее ощущение пустоты и субъективной нереализованности при одновременной малой значимости, попадают такие сферы, как *красота природы и искусства* (№ 4), *познание* (№ 9) и *творчество* (№ 12).

Таким образом, можно констатировать: наиболее ценными в жизни студентов являются любовь и семья. Значение их настолько велико, что достигает зоны *внутреннего конфликта*, заключающегося в значительном превышении *Ценности* над *Доступностью*. Когнитивные ценности, такие как природа, познание, творчество, не имеют для студентов в их настоящем возрастном периоде серьезного значения, отходя на задний план и составляя в совокупности зону *внутреннего вакуума*, характеризующегося значительным превышением *Доступности* над *Ценностью*.

Библиографический список

1. Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. В 2 т. – 5-е изд. – М. : ТООИХЦ «Изограф», 1997. – Т. 2. – С. 102–114.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М. : МГУ, 1984. – С. 128–136.
3. Волошко Н. І. Внутрішньоособистісні конфлікти у хворих на артеріальну гіпертензію // Вісник Київ. Нац. Ун-та ім. Тараса Шевченка. Вип. 17–18. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2003. – С. 123–126.
4. Волошко Н. І. Внутрішньоособистісні конфлікти у хворих на артеріальну гіпертензію : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2006.
5. Гурова О. С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2004.
6. Капцова Е. А. Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : МГСУ, 2002.

7. Красильников И. А. Изучение влияния конфликтности ценностной сферы личности на адаптационный потенциал : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2005.
8. Кузнецова С. А. Пространственно-временные и личностные аспекты жизненного пути северян : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : МГУ, 1999.
9. Лебеденко А. В. Влияние внутриличностных конфликтов на эффективность профессиональной деятельности машинистов локомотивов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : МГСА, 2002.
10. Методика диагностики ценностных ориентаций личности Е. Б. Фанталовой в модификации Л. С. Колмогоровой, Д. В. Каширского // Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для школьных психологов / сост. Л. С. Колмогорова. – М. : Владос-Пресс, 2002. – С. 259–263.
11. Мухаматулина Е. А., Обидная С. Н. Проблемы социально-психологической адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей // Подросток на перекрестке эпох. – М. : Генезис, 1997. – С. 18–52.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : ИД «БАХРАХ–М», 2002. – С. 617–626.
13. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. – Казань : Казан. ун-т, 2010. – С. 139–254.
14. Стойлик А. Ю. Вариативность ценностных ориентаций современных старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : МГППУ, 2004.
15. Фанталова Е. Б. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии : научно-методический журнал. – М., 2011. – № 2 (66) (апрель – июнь). – С. 228–243.
16. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара : ИД «Бахрах». – М, 2001. – 128 с.
17. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых лиц) // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 107–117.
18. Фанталова Е. Б. Внутренний конфликт, внутренний вакуум и нейтральная зона как ценностно-ориентированные личностные конструкты в экзистенциальном пространстве человека // Вопросы. Гипотезы. Ответы: Наука XXI века : моногр. – Краснодар, 2012. – Кн. 1. – Гл. 1 «Человек и его внутренний мир». – С. 27–44.
19. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012. – 192 с.
20. Фанталова Е. Б. Особенности ценностных предпочтений у студентов // Семья и современные проблемы формирования системы базовых гуманитарных ценностей человека : мат-лы 6 Междунар. конф. студентов и молодых ученых, 12–13 мая 2011 г. / отв. ред. М. К. Кабардов ; Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2011. – С. 159–161.

К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

И. А. Волощик

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Summary. The article briefly describes the evolution of the concept of "identity" in gender researches. The main theoretical approaches to the interpretation of the phenomenon of gender identity are given. It is concluded that gender identity is a multi-component construct.

Key words: identity; gender identity; personal and social identity.

История гендерных исследований насчитывает всего несколько десятилетий, однако значение ее трудно переоценить. На сегодняшний день исследования гендера давно перестали быть прерогативой социологических и психологических наук и превратились в особую междисциплинарную область знания, которая позволяет не только анализировать трансформации, происходящие в общественном строе, но и переосмыслить личность через призму этих трансформаций.

Самоопределение личности по отношению к себе, своим качествам и характеристикам является важным условием ее гармоничного формирования. Традиционно проблемы изучения базового «Я» личности связывались с категориями «Я-концепции» и «самосознания». Однако с введением Э. Эриксоном термина «идентичность», под которой автор понимал процесс преобразования жизненного опыта в индивидуальное «Я» [6], в изучении личности, по мнению Е. П. Белинской, наметилась тенденция к объединению естественно-научной и феноменологической парадигм [1]. В процессе дальнейшего изучения и теоретического осмысления данного понятия стало возможным разделение его на идентичность личностную и идентичность социальную (теория социальной идентичности Тэджфела – Тернера) [11].

Гендерная идентичность рассматривается исследователями как одна из составляющих социальной идентичности [7; 9; 11]. В настоящее время в исследованиях данного феномена можно выделить несколько ключевых аспектов:

– понимание гендерной идентичности как отождествление с определенным полом и отношение к себе как к представителю данного пола (Т. В. Бендас, Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина) [2; 12];

– гендерная идентичность как процесс формирования личностных характеристик и освоения соответствующих данному полу норм поведения (Т. В. Бендас, Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина, Л. Н. Ожигова) [2; 11; 12];

– изучение гендерной идентичности как принадлежности к социальной группе на основе полового признака (Т. В. Бендас, Оксфордский психологический словарь, П. В. Румянцева, И. С. Кон,

Е. Р. Ярская-Смирнова, И. С. Клещина, Е. Ю. Терешенкова, Н. К. Радина, В. А. Жмуров) [2; 4; 8; 11; 12; 13; 14];

– рассмотрение гендерной идентичности как одного из аспектов самосознания (Л. Н. Ожигова, И. С. Клещина) [10; 11; 12];

– понимание гендерной идентичности как одной из базовых характеристик личности (Л. Н. Ожигова, Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина) [5; 11];

– гендерная идентичность как базовый компонент и особый вид социальной идентичности (П. В. Румянцева, И. С. Кон, Е. Р. Ярская-Смирнова, Л. Н. Ожигова, Н. К. Радина) [8; 10; 11; 13];

– гендерная идентичность как осознание своей связи с культурными определениями мужественности и женственности (О. А. Воронина, И. С. Клещина, И. С. Кон) [8; 11; 12];

– гендерная идентичность как интегратор различных элементов Я-структуры (Г. В. Вержибок) [3];

– гендерная идентичность в аспекте психосексуального развития и формирования сексуальных предпочтений (Дж. Гангнон, Б. Хендерсон) [12].

Таким образом, рассмотренные теоретические подходы позволяют сделать вывод о том, что гендерная идентичность является многокомпонентным конструктом, объединяющим в себе личностные атрибуты и переживания их в связи с внешним поведением и актуальными социокультурными условиями.

Библиографический список

1. Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пос. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.
3. Вержибок Г. В. Партнерство как феномен модификации гендерных отношений // Реализация гендерной политики: от международного до муниципального уровня : тезисы Междунар. науч.-практ. конф., 20–21.10.2010, г. Санкт-Петербург. URL: <http://www.norden.spb.ru>
4. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. – М. : Джангар, 2010. – 864 с.
5. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера как феминистская теория // Женщина. Гендер. Культура. – М., 1999. – С. 45–65.
6. Клещина И. С. Гендерная идентичность и права человека: психологический аспект // Права человека и проблемы идентичности в России и в современном мире. – СПб. : Норма, 2005. – С. 167–184.
7. Клещина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
8. Кон И. С. Введение в сексологию: учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Олимп, ИНФРА, 1999. – 288 с.
9. Кон И. С. Сексуальная культура в России: клубничка на березке. – М. : ОГИ, 1997. – 464 с.
10. Ожигова Л. Н. Методологические проблемы изучения кризиса гендерной идентичности личности // Гендер как инструмент познания и transforma-

- ния общества / ред.-сост. Е. А. Баллаева и др. – М. : РОО МЦГИИ; Солтекс, 2005. – С. 134–142.
11. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клёциной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
 12. Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006.
 13. Ярская-Смирнова Е. Р. Социокультурная репрезентация гендерных отношений // Социокультурный анализ гендерных отношений / под ред. Е. Ярской-Смирновой. – Саратов : Изд-во СГУ, 1998. – 208 с.
 14. Colman A. M. Oxford Dictionary of Psychology. – New York : Oxford University Press, 2003. – 844 p.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИОННЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ У СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТЯМ СТУДЕНТОВ

Э. Н. Гилемханова

**Институт педагогики и психологии профессионального
образования Российской академии образования,
г. Москва, Россия**

Summary. With the use of modern scientific approaches - subject and system-synergy analyzed the concept of socio-psychological adaptation. The specific character of adaptive interactions in the system "personality -socio-cultural environment" of the students who are prone to addiction is shown. Introduced and proved the concept of a "zone of social and psychological adaptation," presented his typology.

Key words: social and psychological adaptation; socio-cultural environment; the area of social and psychological adaptation.

Важность условий внешней среды при формировании личности подчеркивал Л. С. Выготский, который писал, что человек «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» [1, с. 12]. Изучение социально-психологической адаптации личности как метасистемы обуславливает включение в качестве объекта анализа социокультурную среду. А. С. Тарасов определяет социокультурную среду как сложную структуру общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека [3]. Согласно выбранной нами методологии исследования – системно-синергетическому и субъектному подходам, социально-психологическую адаптацию мы определяем как согласование компонентов системы «личность – социокультурная среда» в результате их взаимодействия. Социально-психологическая адаптация характеризуется направлением (прогрессивным / регрессивным) и аспектом взаимодействия личности в рамках системы «личность – социокультурная среда» [2]. При описании аспектов

социально-психологической адаптации с позиции системно-синергетического подхода для обозначения «арены, места» для взаимодействия нами предложено понятие «зона социально-психологической адаптации». Зона социально-психологической адаптации – это комплекс внутренних диспозиций личности и внешних условий, определяющий аспект и направление адаптации личности. Именно совокупность зон социально-психологической адаптации составляет социокультурную среду адаптации. Социально-психологическая адаптация студентов может быть охарактеризована направлением взаимодействия личности в системе «личность – социокультурная среда» по аспектам: социальная нормативность, социальная ориентированность, отношение к адаптации, целеполагание, ориентация на преобразование, самоизменение, анализ ситуации, взаимодействие, самосохранение, идентификация. Нами эмпирически установлено, что особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, заключаются в выборе ими дезадаптивных (регрессивных) направлений в системе взаимодействия «личность – социокультурная среда», приводящих к спонтанному, нецеленаправленному, то есть не «структурированному» подходу при адаптации, а отсутствие ценностно-мотивационного стержня личности способствует разрушению структурной целостности личности.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М., 2005. – 352 с.
2. Гилемханова Э. Н. Специфика адаптационных взаимодействий в системе «личность – социокультурная среда» у студентов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 84–88.
3. Тарасов А. С. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 67–71.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ЛИЧНОСТИ МЕТОДОМ СОНАСТРОЙКИ В БОДРСТВУЮЩЕМ И ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИЯХ СОЗНАНИЯ

С. С. Корнеенков

Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия

Summary. The scientific and spiritual argumentation of an adjustment method is given in the article. This method is effective for the awake and changed conditions of consciousness during training, education and psychotherapy.

Key words: the changed condition of consciousness; personality; adjustment; love; psychotherapy; meditation.

Борьба за психическое и физическое здоровье включает в себя правильные взаимодействия с окружающим миром и с самим собой, т. е. правильное осмысление происходящего внутри нашего тела и психики. Если нет органических отклонений в мозге, то с человеком может работать клинический психолог, направляя его на правильные взаимодействия. *Для этого исключительно эффективным может быть метод сонастройки, т. к. при этом методе нет навязывания своего мировоззрения пациенту, вибрации тончайшие, полностью сохраняется индивидуальная программа развития индивида, нет никакого насилия, разрушения, только созидательные, эволюционные программы и при этом строго индивидуальные для каждого пациента.*

Цель статьи: дать научное и духовное обоснование метода сонастройки в бодрствующем и измененном состояниях сознания (ИСС). «Духовность начинается там, где заканчивается наука, она ведет человека от мира к Богу» (Сатья Саи Баба). Попробуем обосновать данный метод с нейропсихологической и духовной позиций. Стоит оговориться, что не метод обучает человека или исцеляет больного, позитивное воздействие оказывает сознание-сила его собственной души. Но для этой силы надо создать условия для эффективного ее действия. Психологическим механизмом, создающим такие возможности, является сонастройка. *Сонастройка – это резонанс, ответ сознания личности на энергоинформационные вибрации души.* Принцип резонансной работы нервной системы был впервые предложен А. А. Ухтомским. Любое обучение, саморазвитие, в том числе и психотерапия, возможны только потому, что нервная система способна резонировать, настраиваться на внешние или внутренние сигналы различной модальности и создавать нейронные коммуникации. Развитие сознания связано с постоянным обновлением нейронных коммуникаций и прекращается, когда образование новых связей по разным причинам уже невозможно. В ядре нейрона в закодированном

виде содержится генетическая информация. Сознание, воздействуя на гены, актуализирует заложенную в них способность, и клетка синтезирует специфические вещества, которые определяют функции клеток. Универсальное сознание [2–5] восстанавливает соностройку, если она была нарушена, воздействует на гены и нормализует их функциональную и прогностическую деятельность. При взаимодействии нейронов клетка выделяет нейромедиатор. Медиаторы играют важную роль в лечении депрессии, шизофрении и других психических расстройств. Качество медиатора обеспечивает разнообразие деятельности клетки. Соностройка с высшим сознанием восстанавливает или изменяет деятельность нейромедиаторов, что способствует переводу клеток на более высокий уровень активности. Есть мнение, что действия нейронных ансамблей отражают характер сознания человека, что умом воспринимается как образ «я», который отличен от всех других «я». Сознание считывает информацию, циркулирующую в нейронных ансамблях. Эту информацию (знания) мы принимаем за нашу личность.

Сознание внешней (социальной, эмпирической) личности никогда не бывает целостным, гармоничным, объективным, эти качества являются показателями психосоматического и духовного здоровья. В принципе, любая внешняя личность нуждается в интегральной психотерапии, в трансформации, причем до тех пор, пока в ее психике не исчезнут энергетические блоки. ***Психотерапия соностройкой – это растворение энергоблоков в теле и психике человека силой высшего сознания. Результат использования соностройки имеет универсальный характер, т. к. она направлена не на «борьбу со следствием», а на искоренение причины психосоматических расстройств личности – отчуждения от универсального сознания. Все духовные практики в религии и йоге направлены на то, чтобы установить и укрепить настройку сознания личности на Божественное сознание.*** Соностройка повышает сознание личности и энергетическую емкость организма, что и приводит к психотерапевтическому эффекту. Биологическое тело и психика гармонично развитого человека имеют совершенные психонейробиологические коммуникации и не имеют энергетических блоков.

Все психотерапевтические сеансы, проводимые в бодрствующем и ИСС, различаются между собой, в той или иной форме они включают шесть этапов: предварительная подготовка, сбор психоанамнеза, вводные разъяснения, введение в ИСС, терапевтическая фаза, завершение сеанса. Классические сеансы гипноза происходят в указанной последовательности. Сеанс интегральной психотерапии соностройкой имеет свои методологические особенности. Данная методика применима в первую очередь для тех пациентов, которые

никогда не занимались аутотренингом, концентрацией, медитацией, йогой, поэтому их необходимо обучать, вести, направлять и поддерживать в процессе изучения и коррекции своего внутреннего мира и восстановления позитивных нейронных коммуникаций. Данная методика применима и при других психических и психосоматических расстройствах личности, о чем уже говорилось. Для тех, кто может входить в ИСС самостоятельно, необходим другой алгоритм, при этом в начале медитации перед пациентом ставятся конкретные задачи, связанные с трансформацией субличностей (блоков, негативной энергии) и переводом сознания на более высокий уровень бытия. В случае превентивной психотерапии сонастройка помогает укрепить энергетическую защиту личности от пагубных внедрений и привязанностей, страстей, гнева, жадности, лени, гордыни, зависти и т. д., которые в своей совокупности постепенно приводят к психическим и соматическим болезням. Сонастройку полезно проводить ежедневно в любом возрасте, используя молитву, мантры, осознание, концентрацию, медитацию, отводя для этого от 1 до 5–10 минут. Формирование и укрепление сонастройки у школьников лучше проводить во время разнообразных игр.

Чтобы данная методика работала успешно в отношении других людей, необходимо, чтобы психотерапевт был сонастроенным, то есть **чтобы в момент проведения психотерапевтического сеанса его личность была полностью подчинена душе, что придает личности необходимые силы и качества. Духовное развитие психотерапевта, высокий уровень его сознания, имеют решающее значение.** В течение всего сеанса психотерапевт находится в контролируемом измененном состоянии сознания, состоянии совершенного спокойствия и гармонии с самим собой. Это возможно, если всем процессом руководит высшее «Я». В этот момент, как и в течение всего сеанса, у психотерапевта активизируется сила его более высокого сознания – внутренней личности и души. Клиент, по принципу резонанса, при помощи психотерапевта вначале настраивается на силу сознания психотерапевта, который находится на волне высшего сознания, и эта настройка переходит в сонастройку, т. е. на единение с собственной силой высшего «Я». Во время психотерапевтического сеанса происходит изгнание, трансформация, вытеснение деструктивных сил (болезни). Но эти силы сразу не уходят совсем, а какое-то время находятся в психической ауре пациента. Поэтому после каждого сеанса психотерапии необходимо соблюдать определенные правила гармонии, чистоты и работать по укреплению позитивных сил. **Самое главное в психотерапии – это задействовать жизненный потенциал пациента, повысить напряжение его сознания, чтобы организм сам справился с болезнью. Терапия должна совершаться силой любви, психотерапевт лишь помогает,**

направляет энергию пациента в сторону высшего сознания, сонатраивая его психику, сознание на волну души. Настоящее исцеление наступает тогда, когда божественная энергия может беспрепятственно циркулировать во всем теле, в каждой клеточке. «Истинная психотерапия есть слово Божие», – утверждает святоотеческая психотерапия.

Американский психиатр С. Сандвайс пишет, что психотерапия должна ставить своей целью осознание пациентами того факта, что любовь является высшей реальностью и высшей целительной силой. Любовь движет мирозданием и жизнью человека, поэтому Богопознание – это средство, помогающее раскрыть в себе жизненные силы. Человек, открытый любви, всегда полон живительной энергии [6, с. 279]. Цель психотерапии совпадает с целью духовного пути, это познание Бога в себе через любовь. «По моему убеждению, в психиатрию следует принести элементы духовности. Образование без силы воли, наука без гуманности, торговля без морали бесполезны и опасны», – говорит Сатъя Саи Баба. Необходимо отметить, что правильное психотерапевтическое лечение благоприятно не только для пациента, оно не менее благоприятно и для психотерапевта. Психотерапия – акт выражения любви, и как любое действие она имеет свои последствия. В психотерапии психотерапевт настраивается на универсальное сознание [4; 5] и в каждом пациенте видит Божественное явление, в этом случае его работа принадлежит Богу.

Интересно отметить, что в духовных учениях, христианстве, йоге, отношении к болезни носит позитивный характер. Утверждается, что болезнь, если правильно к ней относиться, многому учит, указывает человеку на его ошибки и заставляет их исправлять. Боль, страдание, болезнь – это средство растворения эго. Ниже приводятся некоторые рекомендации индийского духовного учителя Шри Сатъя Саи Баба, высказанные во время многочисленных бесед с врачами разных специальностей [1]. Данные утверждения могут быть приняты в качестве основополагающих принципов в психотерапевтической практике методом сонатройки.

«Лучший психотерапевт – Бог». «Два самых главных качества ищут больные у врача – любви и сострадания». «Любовь – лучшая пилюля, что вы прописываете пациенту. Сделайте инъекцию любви, и это мгновенно придаёт силы». «Всё, что вы делаете с любовью, приносит огромную пользу». «Любая неизлечимая болезнь излечивается любовью». «Привязанность – это отречение от Бога». «Приведите в порядок себя и тогда вы увидите, что вокруг всё в порядке». «Необходимо понять, что когда вы лечите больного, то вы служите Богу, обитающему в этом человеке». «Тоска по прошлому и страх за будущее – главные причины страданий человека». «Медитация, молитва – хорошо, но лучше постоянно быть настроенным на Бога и бескорыстно служить людям».

Шри Ауробиндо отмечает, что «в человеческой природе и жизни есть три божественные силы – воля, знание и любовь, указывающие на три пути, следуя по которым человеческая душа восходит к Божественному» [7, с. 289]. Объединение этих сил становится основой ***интегральной психотерапии сонастройкой***. О силе любви говорится во всех духовных учениях, и всё сказанное как нельзя лучше подходит к практике психотерапии. Например, Сатья Баба наставляет: «Любовь – это естественное состояние человеческой души, все другие эмоции не являются неотъемлемой частью... Когда вы постоянно излучаете любовь, то она немедленно очищает все вокруг, и вскоре все нежелательные качества исчезают... Любовь – единственное оружие, с помощью которого можно победить порочные тенденции... Любовь – это удивительнейшее явление и может творить чудеса, изменяя саму природу и характер человека. Она работает изнутри, и потому изменения, производимые ей, основательны и глубоки, хотя исцеление и занимает более продолжительное время. Поэтому любите всех и старайтесь видеть в них только хорошие качества... Если вы сумеете разглядеть хотя бы одно хорошее качество в человеке, то для начала этого достаточно. Сосредоточьтесь на нем и игнорируйте все плохое. Не ищите плохое – ищите хорошее. Старайтесь видеть хорошее, быть хорошим и делать хорошее. Изливайте любовь на всех, не желая получить что-либо взамен...»

В современной психотерапии, в частности телесно-ориентированной, все происходит как раз наоборот: сначала необходимо выявить плохое, т. е. симптомы и синдромы болезни, негативные проявления психики, отрицательные качества или черты характера. Затем установить причины этих симптомов (попробуй, установи!) и таким образом оживить в памяти пациента отрицательные импульсы зла. Затем необходимо сосредоточиться на болезни (на негативе!), «хорошенько поработать» с ним, вытащить из бессознательного в сознание, «дать волю чувствам», разрядку накопленным эмоциям (катарсис) [8, с. 11]. В итоге пациент наполняется силой, но не силой любви и духовной волей (ибо о них даже не говорится), а силой-энергией низшего витального качества и... успокаивается. Негативной энергии в подсознании человека – бесконечное множество, она объединена с архетипом коллективного бессознательного и соответствующим уровнем сознания всей Вселенной. Успокоение (не исцеление!) происходит в результате понижения уровня сознания, возврата в коллективное бессознательное, что определяло прежний гомеостаз. Затем это состояние необходимо укреплять и сохранять в повседневной жизни как эталон здоровья... Как уже было сказано, при таком подходе происходит отождествление всей психики (настройка) на витальные (жизненные) силы низшего порядка, от которых пациенту необходимо было избавиться, т. к. они несли болезнь и сдерживали эволюцию индиви-

да. Психическое заболевание – это признак того, что организму не хватает жизненной энергии. Настало время перехода на более высокий энергетический уровень, но по каким-то причинам (блоки) этого не происходит, и как результат – болезни. **Позитивная психотерапия – это поднятие сознания индивида на более высокий уровень и закрепление его на этом уровне.**

В рекомендациях святых говорится, что психотерапевту необходимо искать духовные черты в человеке, т. е. более высокие вибрации-энергии-силы, и с опорой на них трансформировать в личности, в индивидуальном бессознательном, силы негатива, которые имеют низкий уровень вибраций. Но чтобы поднять сознание пациента на более высокий уровень, который обладает большей силой-энергией, психотерапевт должен сам находиться «по ту сторону добра и зла», говоря словами Ф. Ницше.

Психотерапия любовью, или силой души, как это понимает христианская психотерапия, просветляет искаженные формы добра (зло, болезнь) и позволяет человеку вернуть утраченное здоровье. «Бог есть любовь, и пребывающий в любви в Боге пребывает, и Бог в нем. В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх» (1 Ин. 4, 16, 18). Только с помощью своих собственных усилий человек может взойти на самый верх лестницы духовной эволюции. Никакое другое существо не способно на это.

Таким образом, метод сонстройки является эффективным способом перевода сознания человека на более высокие его уровни, благодаря чему происходит исцеление человека, обучение, воспитание и духовное развитие.

Библиографический список

1. Вдохновенная медицина. Влияние Сатья Саи Бабы на медицинскую практику / сост. и опубл. Джуди Варнер. – М. : Амрита-Русь, 2004. – 368 с.
2. Корнеев С. С. Интегральная психология и педагогика самопознания : моногр. – Владивосток : Изд-во ТГЭУ, 2010. – 412 с.
3. Корнеев С. С. Психологический анализ бодрствующего и измененного состояний сознания: теория и практика // В мире научных открытий. – Красноярск : НИЦ, 2011. – № 93 (Проблемы науки и образования). – С. 188–214.
4. Корнеев С. С. Универсальное сознание личности: интегральная психология и психотерапия : моногр. – Владивосток : Изд-во ТГЭУ, 2005. – 384 с.
5. Корнеев С. С. Универсальное сознание человека. Психофизика и психология йоги : моногр. – Владивосток : Изд-во ТГЭУ, 2007. – 324 с.
6. Сандвайс Самюэль. Саи Баба, святой и... психиатр. – Петербургский центр Сатья Саи, 1993. – 240 с.
7. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т. 18. СИНТЕЗ ЙОГИ – II. – СПб. : Адити, 2012. – 368 с.
8. Сандомский М. Психосоматика и телесная психотерапия. Практическое руководство. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 529 с.

ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕГАТИВНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВОЗДЕЙСТВИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ

А. С. Мельничук

**Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
г. Москва, Россия**

Summary. The article dedicated to the results of qualitative empirical research of everyday representations of the negative psychological influence on the individual. It's described some representations about indications and goals of such negative influence, about personality traits of the influence's subject and object, about effective ways of psychological defense against negative influence. The relationship between representations and the development of competence in psychological defense against negative influence also considered.

Key words: psychological influence; psychological defense; representations.

Сегодня одним из наиболее частых запросов к психологам в рамках обучения или консультирования является содействие в снижении уровня стресса. Наш опыт работы со слушателями системы переподготовки и повышения квалификации кадров управления показывает, что наряду с собственно профессиональными факторами (сложность решаемых задач, высокая неопределенность среды, лимит времени и т. д.) в числе значимых причин стресса называется негативное психологическое воздействие со стороны других людей. Поэтому важным условием сохранения психического здоровья и поддержания высокой работоспособности современного человека становится наличие у него компетентности в психологической защите от разнообразных деструктивных влияний. Теоретической и прикладной основой формирования такой компетентности могут стать работы отечественных и зарубежных ученых, рассматривавших сущность и механизмы психологического воздействия, особенности их негативных форм и технологии противодействия последним (Г. В. Грачев, Е. Л. Доценко, Т. С. Кабаченко, А. В. Кириченко, Г. А. Ковалев, Е. В. Сидоренко, Ф. Зимбардо, Р. Чалдини и др.).

При этом продуктивное повышение уровня психологической защищенности требует обязательного учета субъектности обучаемого человека, в частности – имеющихся представлений о негативном воздействии. Они складываются на основе повседневного жизненного опыта, часто слабо отрефлексированы и «наивны», но способны повлиять на ход подготовки. С одной стороны, опора на имеющиеся представления (при их достаточной близости к научным положениям) облегчает освоение нового знания, позволяет более быстро и логично формировать навыки психологической защиты. С

другой стороны, явное расхождение представлений и предлагаемого учебного материала затруднит развитие. Если же психолог будет настаивать на правильности именно своего видения рассматриваемых проблем, то речь может идти уже о такой форме негативного воздействия на личность, как «противодействие обучению» (т. е. «обучение других людей тому, что противоречит их желаниям, намерениям, интересам») [1, с. 119].

Отметим, что в исследованиях негативного психологического воздействия обыденные представления об этом феномене в явной форме практически не затрагиваются. Это определило цель проведенного нами совместно с И. А. Марьиным эмпирического исследования – получить качественные данные о восприятии некоторых аспектов негативного воздействия. В качестве инструментария использовалось анкетирование (прием свободных ответов) и беседа. В опросе приняли участие 29 человек, из них 13 женщин и 16 мужчин, средний возраст 35 лет.

Исходным моментом противодействия негативному воздействию выступает своевременное распознавание оказываемого воздействия и его категоризация именно как негативного. Важность данной стадии защиты обусловлена тем, что во многих случаях сложно однозначно отнести конкретное воздействие к позитивным или негативным (с учетом многозначности сочетания мотивов и средств воздействия, нюансов ситуации, оценки вероятных последствий в будущем и т. д.). В представлениях респондентов выделились две группы субъективно значимых признаков негативного психологического воздействия. Первая группа относится к человеку, на которого оказывается негативное психологическое воздействие. Здесь наиболее часто упоминаются негативные изменения в эмоциональной сфере («потеря душевного равновесия», «ощущение унижения») и когнитивные феномены (наличие непривычных мыслей, осознание факта обмана или расхождения своих интересов и «побуждений извне»). Вторая группа признаков касается вербального и невербального поведения субъекта воздействия (повышение голоса, изменение жестикуляции и мимики, резкое сокращение расстояния взаимодействия).

При распознавании воздействия существенное значение может иметь атрибуция его субъектам определенных намерений. Обобщая высказывания участников опроса, можно выделить в их представлениях два класса целей воздействия. С одной стороны, это прагматичные цели – непосредственные (получить нечто от другого человека в результате данного воздействия или подтолкнуть к определенным действиям, в т. ч. «ради его же пользы») или опосредованные (нарушить психологическую стабильность человека для снижения его сопротивляемости последующим воздействиям). С другой стороны, это «внутренне-психологические» цели (стремле-

ние за счет подавления другого человека самоутвердиться, снять свое собственное напряжение).

Для адекватного «ответа» на негативное воздействие важно принимать во внимание психологические особенности оказывающего его человека. В представлениях большинства участников исследования «вредным людям» присущи черты сильной личности (стремление к доминированию над окружающими, выраженные волевые качества, настойчивость, агрессивный стиль общения) и развитый интеллект (хитрость, стремление тщательно спланировать свои действия). Вместе с тем почти каждый четвертый респондент отметил, что склонность оказывать негативное психологическое воздействие оказывается следствием внутренней слабости, неуверенности в себе, психической неустойчивости (что логично сочетается с отмеченными выше «внутренне-психологическими» целями воздействия).

Формирование компетентности в противодействии негативному воздействию невозможно вне опоры на личностные ресурсы субъекта защиты. Это делает значимым выявление представления о качествах, определяющих устойчивость к воздействию. По мнению опрошенных, уязвимым к негативному воздействию человека делает ряд особенностей – неуверенность в себе, неумение «просчитать» обстановку, наличие ранее сформировавшихся отрицательных психических или соматических состояний, а также наличие ряда социально значимых качеств (доброта, отзывчивость, открытость в межличностных отношениях).

В представлениях респондентов для людей с развитой психологической защищенностью характерны, прежде всего, черты эмоционально зрелой личности (высокая стрессоустойчивость, спокойствие, уверенность в себе и высокая самооценка). Достаточно много высказываний, в которых в качестве важной предпосылки успешного противостояния негативному воздействию названы развитое чувство юмора, позитивный взгляд на мир, способность легко относиться к жизненным ситуациям. Также некоторыми респондентами отмечена способность быстро проанализировать ситуацию и принять адекватное решение.

В литературе по прикладной психологии приводится достаточно большое число конкретных приемов психологической защиты, однако наиболее значимыми будут те, которые привычны для человека. В представлениях респондентов в качестве основных субъективно эффективных способов противодействия негативному влиянию и его последствиям рассматриваются увеличение дистанции между собой и лицом, оказывающим воздействие, а также умение «отстраняться» от воздействия («пропускать мимо», переключаться на другое) и расслабляться, чтобы снять напряжение. В качестве основы психологической защиты и сохранения психической устойчивости часть опрошенных назвала сле-

дование определенным жизненным принципам («уважать других», «не создавать кумиров», «решать проблемы по мере их поступления», «ценить свое спокойствие» и т. д.).

Проведенное исследование позволило определить некоторые особенности представлений о признаках негативного психологического воздействия, характеристиках участников такого общения, возможных путях защиты. Полученные данные могут стать основой для дальнейшего изучения проблемы на более обширных выборках с использованием количественных методов.

При этом ряд выявленных представлений можно продуктивно использовать при формировании и совершенствовании компетентности в защите от негативного воздействия. Это, в частности, относится к созданию личностно-психологического потенциала противостояния воздействию и подбору конкретных приемов защиты.

Библиографический список

1. Поддьяков А. Н. Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. – 1999. – № 8.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Е. А. Орлова

Финансовый университет при Правительстве РФ,
г. Москва, Россия

Summary. The article notes that today, in theoretical terms require support and further study of the problem of the influence of the emotional-personal features of the teacher on the occurrence of or the overcoming of professional burnout, and in practical terms is becoming especially topical problem of prevention of professional burnout of teachers. Summarises the main results of applied research aimed at identifying the emotional-personal features of school teachers as a resource to overcome the syndrome of burnout.

Key words: the syndrome of burnout; personal resources; self-development; overcoming.

Профессиональная деятельность занимает значительное место в жизни человека. При этом влияние профессии может носить не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности. Одним из таких негативных последствий является появление синдрома профессионального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и пагубно влияющего на личность и здоровье.

Наиболее подверженной возникновению синдрома профессионального выгорания, как известно, является профессиональная группа педагогов. К основным факторам, обуславливающим их выгорание, относят ежедневную психическую перегрузку, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, школьные конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, большинство школьных педагогов – это женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей [4, 6].

Проблеме профессионального выгорания педагогов посвящено много работ отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, 1994; Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2005; Н. В. Мальцева, 2005; В. Е. Орел, 2005 и др.). Однако введение в России нового Закона «Об образовании», реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», переход на новые образовательные стандарты, внедрение новых форм государственной аттестации учащихся вносят существенные изменения в условия организации педагогической деятельности учителей в школе. В связи с этим, проблема изучения синдрома профессионального выгорания остаётся открытой и актуальной для теоретического и экспериментального изучения.

В настоящее время накоплен большой научный материал в изучении компонентов выгорания, симптомов и факторов, способствующих его появлению [1, 3, 5, 6,7].

В то же время, в теоретическом плане требует обоснования проблема влияния эмоционально-личностных особенностей учителя на возникновение либо преодоление профессионального выгорания, а в практическом плане становится особенно актуальной проблема профилактики профессионального выгорания педагогов. Для того чтобы стимулировать рост качества жизни и профессиональной деятельности педагога, продлевать его нахождение на пике профессионального и личностного расцвета, необходимо стимулировать развитие личностных ресурсов, способных, подобно иммунитету, противостоять факторам, вызывающим выгорание.

Целью проведённого нами исследования стало выявление эмоционально-личностных особенностей школьных учителей как ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания.

Анализ теоретических аспектов проблемы позволил нам сформулировать определение феномена личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания как сложной системы внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющей индивидуальный и изменчивый профиль, и самоорганизующейся при взаимодействии факторов выгорания и личности. Личностные ресурсы преодоления выгорания обеспечивают способность личности

менять негативное влияние факторов выгорания на позитивное для личности действие и направлять усилия на устранение факторов выгорания. К личностным ресурсам относятся личностные особенности, способности, состояния, предшествующий опыт, устоявшиеся формы поведения и многое другое. Внешние ресурсы – это, в первую очередь, организационные факторы, социальная поддержка, стимуляция к развитию и самореализации [2, 4].

Так как движущая сила развития состоит в противоречиях и гармонии противоположностей, мы предположили, что взаимодействие таких противоположностей, как личностные ресурсы преодоления и факторы выгорания, является одним из источников саморазвития личности.

Основными симптомами выгорания на уровне эмоционально-волевой сферы являются:

- депрессия, чувство подавленности, переживание чувства безнадежности и бессмысленности, пессимизма, эмоциональной опустошенности, апатия, скука;
- агрессия, раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность, гнев, зависть;
- безосновательные страхи (страх успеха, провала, осуждения и др.);
- обидчивость, несдерживаемый плач, отказ механизма контролирующего эмоции;
- чувство неполноценности, несостоятельности;
- запутанные и стойкие конфликтные эмоции, лабильность (переменчивость) настроений;
- чувство потери контроля над собой и неспособности положительно влиять ни на собственную жизнь, ни на жизнь нуждающихся в помощи;
- ощущение принуждения, чувство переживания того, что другие люди используют тебя;
- бездеятельность и, как следствие, чувство вины;
- эмоциональная холодность;
- низкий порог терпимости (всё раздражает) и способности к компромиссу;
- подозрительность;
- профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

Ресурсами преодоления в этой сфере являются осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования и др. [2, 4].

Основными симптомами выгорания на уровне когнитивной сферы являются:

- усиливающееся осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы;

- усиление психической энергии за счёт индукции идеального: работает мышление, действуют планы, цели, установки, смыслы, подключаются образы должного и желаемого;

- снижение концентрации внимания и способности к выполнению сложных заданий;

- ригидность мышления, максимализм в суждениях, общий вывод делается из одного факта, либо на основании эмоций, «наешивание ярлыков»;

- состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика;

- изолированная и оборонительная (защитная) позиция, защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах;

- пессимизм, доходящий до суицидальных мыслей, негативные жизненные установки.

Ресурсы преодоления в данной сфере – позитивное мышление относительно причин стресса и способов его преодоления; понимание таких причин, рациональное осмысление ситуации и своих возможностей, поиск и оценка возможных средств (ресурсов), которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, позитивное мышление, касающееся стрессовой ситуации и своих потенциалов.

Основными симптомами выгорания на уровне поведенческой сферы являются:

- потеря положительного восприятия коллег, утрата естественных контактов с коллегами;

- дегуманистическая установка по отношению к окружающим (цинизм, презрение, агрессивность);

- жесткость и авторитарность по отношению к другим, переход от помощи к надзору и контролю;

- приписывание вины за собственные неудачи другим людям;

- безразличие к общению, одиночество, избегание неформальных контактов, избегание тем, связанных с работой;

- отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу;

- конфликты с окружением.

Ресурсами преодоления на этом уровне являются: умение легко устанавливать глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты, готовность личности принять поддержку, ролевая определённость, высокий статус и др.

Итак, на основе теоретического анализа проблемы было выдвинуто предположение о том, что ресурсами преодоления профес-

сионального выгорания у школьных педагогов являются такие их эмоционально-личностные особенности, как высокий уровень самоактуализации, осмысленности жизни и интернальности личности.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия» г. Реутова Московской области на протяжении 2011–2012 года. Выборку составили 28 школьных педагогов в возрасте 20–53 лет. Использовались такие диагностические методики, как методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко; самоактуализационный тест (САТ) Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загики, М. В. Кроза; методика оценки уровня субъективного контроля (УСК) В. В. Бажиной, Е. А. Голыкиной, А. М. Эткинда.

Полученные в результате диагностики данные подвергались комплексной математической обработке с использованием метода корреляционного анализа. Проводилось определение критериев значимости различий средних (критерий Х Пирсона). Расчёт осуществлён при помощи программы SPSS 11.5. Для описания полученных данных применялся качественный анализ.

С целью повышения мотивации педагогов к участию в исследовании и осуществления работы по психопрофилактике профессионального выгорания предпринимались следующие меры:

1. Каждому педагогу возвращались бланки с результатами тестов, и экспериментатор интерпретировал значение части полученных результатов, их возможные причины и следствия, после чего бланки возвращались экспериментатору.

2. Все испытуемые имели возможность получить индивидуальную психологическую консультацию по результатам тестирования.

3. В группах испытуемых проводились лекционно-практические занятия по профилактике профессионального выгорания.

Оказалось, что у половины учителей (50 %) сформирована вторая фаза профессионального выгорания – резистенции, что говорит о сопротивлении педагогов нарастающему стрессу.

Диагностика по тесту САТ показала, что наибольшие различия между первой группой учителей (без профессионального выгорания) и второй группой учителей (со сформированной фазой выгорания) проявляются по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни» и «локус контроля – жизнь». Так, учителя, у которых отсутствуют симптомы выгорания, отличаются выраженной целеустремлённостью, удовлетворённостью своей жизнью в настоящее время и убеждением в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Учителя, у которых сформированы фазы выгорания, напротив, характеризуются ориентацией в прошлое, неудовлетворённостью своей жизнью в настоящем и убеждённостью в том, что жизнь человека неподвласт-

на сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Результаты диагностики самоактуализации по тесту САТ также показали различия в эмоционально-личностных особенностях выделенных групп педагогов. Наибольшие различия между группами педагогов получены по шкале «поддержка». Так, учителя без профессионального выгорания относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Учителя, у которых сформированы фазы профессионального выгорания, более подвержены внешнему влиянию и зависимы от мнения окружающих, чем их коллеги.

Выявлены также различия в эмоционально-личностных особенностях выделенных групп педагогов по результатам диагностики уровня субъективного контроля (УСК). Так, учителя без профессионального выгорания характеризуются высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни. Тогда как учителя, с сформированными фазами выгорания, характеризуются конформностью, меньшей терпимостью к другим и повышенной агрессивностью. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

Комплексный анализ результатов использованных в исследовании методик УСК, СЖО, САТ позволил выделить личностные особенности педагогов, значимо коррелирующие с показателями профессионального выгорания.

Например, обнаружены значимые положительные корреляции между симптомами «загнанности в клетку» и "переживания психотравмирующих обстоятельств» первой фазы выгорания и показателями: «Взгляд на природу человека», «Познавательные потребности» и «Поддержка». Это означает, что в данной группе педагогов усиление осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности ведёт к использованию педагогами следующих ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания (СПВ): усилению стремления к приобретению знаний и преобладанию мнения, что в природе человека торжествует добро. То есть, эта группа педагогов оптимистичнее смотрит на людей и в знаниях

ищет разрешение ситуации. Возникновению ощущения «загнанности в клетку» противодействуют высокие показатели по шкале «Поддержки», что означает «Опора на себя», ориентация на собственные чувства и мысли, цели, убеждения, установки и принципы.

Отрицательная корреляция обнаружена между симптомами "неудовлетворённость собой" и "загнанность в клетку" первой фазы выгорания и показателями общей интернальности, интернальности в семейных отношениях, интернальности в отношении здоровья и болезни, «ценностными ориентациями», «ориентацией во времени». Это означает, что чем меньше выражены у этой группы педагогов данные симптомы, тем больше показатели по данным шкалам. Так как у первой группы педагогов нет сформированных симптомов выгорания, то их личностные особенности, характеризующие высокими значениями по указанным шкалам, можно расценивать как личностные ресурсы преодоления СПВ.

Сопоставление результатов корреляционного анализа с выделенными параметрами личностных ресурсов преодоления выгорания показало, что в каждой фазе выгорания личность актуализирует определённые составляющие личностных ресурсов. Таким образом, полученные результаты позволяют разработать программы тренинговых занятий для педагогов для профилактики синдрома профессионального выгорания с учётом их эмоционально-личностных особенностей.

Библиографический список

1. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М. : РГБ, 2003.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
4. Иванова Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 . – М. : РГБ, 2003.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
6. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 3.
7. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–66.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Р. Н. Хакимзянов

**Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия**

Summary. In this article has been given a definition of professionalism. It has shown, that the development of professionalism and an achievement of a high level of success due to the professional activities is related to professional competence: professionalism develops different types of professional competence. It has based on a brief analysis of approaches to study a professional competence, a content and types. It has substantiated a necessary of a definition and a study an emotional and volitional competence for socially significant professions.

Key words: professionalism, professional competence, social competence, emotional and volitional competence.

На сегодняшний день рынок труда в России нуждается в профессионалах во всех направлениях трудовой деятельности, от дворника до топ-менеджера крупной организации, которые обладают необходимыми личностными качествами для успешного освоения конкретной трудовой деятельности и ее эффективного выполнения. Специфика профессиональной деятельности для каждой профессии индивидуальна, но если рассматривать ее в широком аспекте, то она требует от сотрудников высокого уровня профессионализма, который включает в себя обладание необходимыми личностными качествами, способствующими успешному выполнению трудовой деятельности.

Профессионализм можно рассматривать в разных аспектах:

1. Нормативный профессионализм – нормативные требования профессии к личности человека.
2. Реальный профессионализм – обладание человеком необходимыми психическими качествами.

Главным критерием развития реального профессионализма является профессиональная компетентность. Профессиональная компетентность – важная составляющая и показатель высокого уровня профессионализма. Под профессиональной компетентностью (Э. Ф. Зеер, Дж. Равен, А. А. Деркач, А. К. Маркова, И. А. Зимняя и др.) понимают актуальное, формируемое личностное качество, а также основывающуюся на знаниях, умениях, навыках интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека. В таком понимании профессиональная компетентность человека есть его личностное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества)

задач, отвечающее всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций [9, с. 166].

Для начала следует обратить внимание на сам термин «компетентность» (с латинского *competens* (*comprentis*) – соответствующий; способный). Данный термин, как и термины «компетентный» и «компетенция», активно используется как в популярной, так и в научной литературе. В словаре иностранных слов и в толковом словаре русского языка присутствуют только термины «компетенция» и «компетентный». В толковом словаре «компетенция» определяется как: «1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав». Для понятия «компетентный» используется следующее определение: знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области. Словарь иностранных слов определяет понятие «компетенция» как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом, а «компетентный» – как знающий, сведущий в определенной области. Таким образом, можно сделать вывод о том, что словарь иностранных слов подчеркивает, что компетентный человек должен обладать не просто знаниями, но и уметь их применять на практике [11, с. 241; 8].

Впервые на психологическую составляющую компетентности обратил внимание Дж. Равен. Он считает, что зарождаясь «внутри» человека в виде его биологической наследственности, способностей, склонностей и других индивидуальных особенностей, компетентность, будучи по природе качеством субъективным, формируется и развивается в зависимости от объективных условий. Компонентами компетентности ученый считает те «характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают». Эти компоненты компетентности делятся на следующие виды:

- 1) когнитивные (определение препятствий на пути достижения целей);
- 2) аффективные (удовольствие от работы);
- 3) волевые (настойчивость, решимость, воля) [10].

В отечественной психологии существует несколько подходов к конструированию моделей компетентности. Так, в деятельностном подходе компетентность рассматривается как знания, умения, навыки, способы выполнения деятельности на высоком уровне квалификации в соответствии с конкретными условиями, в интересах удовлетворения определенных потребностей (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская и др.). В свою очередь лично-деятельностный подход понимает компетентность через призму соотношения состояний личной сферы человека и определяет интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на ее

эффективность (А. Г. Асмолов, В. А. Ганзен, Г. А. Ковалев, А. К. Маркова и др.)

В психолого-акмеологическом подходе говорится о профессиональной компетентности как о когнитивном компоненте подсистемы профессионализма деятельности, это сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [3].

Системный подход (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.) определяет профессиональную компетентность как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека. Профессиональная компетентность рассматривается как понятие, близкое профессионализму, и как характеристика конкретного человека (или его действий, например, «компетентное решение»), индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии.

Попытки определить содержание понятия компетентность осуществлялись многими авторами, но единого подхода в психологии так и не выработалось. Каждый автор предлагает свои основания в описании данного феномена.

На наш взгляд, наиболее полно раскрывают содержание и специфику профессиональной компетентности исследования А. К. Марковой. Компетентность автором понимается как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

На сегодняшний день известными учеными (А. А. Деркач, А. К. Маркова, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Дж. Равен, Л. Спенсер) в области психологии развития, акмеологии, психологии профессионализма, психологии труда разработаны и выделяются различные виды профессиональной компетентности.

В своих работах А. К. Маркова выделяет в профессиональной компетентности:

- специальную компетентность (владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне);
- социальную компетентность (владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения);
- личностную компетентность (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития);
- индивидуальную компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, го-

товность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок, экономя время и силы) [6].

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н. В. Кузьминой, включает пять элементов:

- специальная и профессиональная компетентность;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [1].

Рассмотрев виды профессиональной компетентности, мы можем говорить о том, что авторы понимают их очень широко. Многие авторы работ, направленных на изучение профессиональной компетентности, включают эмоциональную и волевую сферы личности в личностную и индивидуальную компетентность. На наш взгляд, учитывая то, что эмоциональная и волевая сферы личности оказывают большое влияние на поведение человека, было бы целесообразно вывести их в отдельный вид профессиональной компетентности. Дать обоснование этому мы попробуем в следующей части нашей статьи.

Как пишет А. К. Маркова, «причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и т. д.». В силу специфики многих социально значимых профессий (полицейские, менеджеры, спасатели, учителя, врачи) профессиональная деятельность в основном завязана на взаимодействии с разными категориями граждан, к которым нужно находить индивидуальный подход в общении, что может приводить к недостаточной определенности ролевых функций, психическим и физическим перегрузкам. Выполняя профессиональные задачи, часто приходится сталкиваться с необходимостью решать проблемные вопросы, находить выход в экстремальной ситуации, поэтому выполнение функциональных обязанностей сопряжено с повышенной ответственностью коллег за свои действия.

Исходя из условий профессиональной деятельности различных социально значимых профессий, мы можем утверждать, что эмоциональные особенности и волевая сфера личности занимают особое место в структуре профессиональной компетентности. Следует сказать, что к эмоциональным особенностям относятся эмоциональная возбудимость, эмоциональная устойчивость, сила, темп и ритм эмоциональных реакций, эмоциональный тонус.

Важным критерием для эффективной оценки работы профессионала является эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость – неподверженность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий [4]. Опираясь на специфику профессиональной деятельности работников различных трудовых направлений, можно сказать, что эмоциональная устойчивость (интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности) является важнейшим компонентом профессиональной компетентности. Именно эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, которым подвержены профессионалы, работая в ситуациях конфликтов, экстремальных ситуациях, и предупреждает крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях. Это один из психологических факторов надежности, эффективности и успеха деятельности в конфликтной, напряженной обстановке.

Особое внимание следует уделить изучению волевых качеств личности, входящих в структуру профессиональной компетентности. Опираясь на результаты экспериментальных исследований, можно утверждать, что волевые качества личности (ответственность, выдержка, настойчивость, решительность, самостоятельность) имеют корреляционные взаимосвязи с функциями планирования, прогнозирования, принятия решений, с самоконтролем, локусом контроля «Я», локусом контроля «жизнь» [12]. Данные корреляционные связи указывают на то, что на этапе отбора кандидатов на определенную должность и в процессе профессиональной деятельности следует более тщательно исследовать волевою сферу личности [12, с. 443], так как волевые качества личности определяют степень ответственности, настойчивости, решительности при выполнении профессиональных обязанностей.

Опираясь на специфику профессиональной деятельности социально значимых профессий и высокую значимость в этой деятельности эмоциональной и волевой составляющих личности, следует выделить в отдельный вид профессиональной компетентности именно эмоционально-волевою компетентность.

Под эмоционально-волевою компетентностью, на наш взгляд, следует понимать наличие высокой нервно-психической устойчивости, эмоциональной лабильности, а также способности к самостоятельному выбору линии поведения, энергичное и целеустремленное осуществление тех или иных действий, принятие на себя ответственности за их результаты.

Диагностика эмоционально-волевой компетентности позволит значительно улучшить этап отбора кандидатов на вакантное место,

а также психологическое сопровождение на этапе адаптации молодых сотрудников и на всем этапе их профессиональной деятельности. Данные в области эмоционально-волевой компетентности помогут психологам, работающим в организациях различного уровня, более качественно проводить диагностику сотрудников, что позволит повысить профессионализм.

Библиографический список

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 108 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала : учеб. пособие. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. – СПб., 1999. – 464 с.
5. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб. : Питер, 2000.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. ак. наук ; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Пучкова И. М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и профессиональная компетентность // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Мат-лы участников съезда. Т. II. – М. : Российское психологическое общество, 2012. – С. 166.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М., 2002. – С. 253.
11. Словарь иностранных слов. – 17-е изд., испр. – М., 1988. – С. 241.
12. Хакимзянов Р. Н. Влияние волевых особенностей личности на профессиональную компетентность сотрудников МВД России // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Мат-лы участников съезда. Т. II. – М. : Российское психологическое общество, 2012. – С. 443.

ПРИСУЩИЕ ЭТНИЧЕСКИМ ЧЕЧЕНЦАМ ЮНОШЕСКОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПАТТЕРНЫ ПОВЕДЕНИЯ

И. Н. Базаркина

Государственная классическая академия им. Маймонида,
г. Москва, Россия

Summary. In these scientific theses the interrelation of personal potential and a psychobehavioural sovladaniye with a stress in situations of psychosocial tension of residents Grozny (Chechnya) is analyzed. Various personal psychological resources (activity, resilience, optimism and are considered. other) in a mutually ratio with koping-strategy of ethnic Chechens of youthful and mature age.

Key words: Youth; youth; maturity; students; ethnic Chechens; Grozny; Chechnya; Chechen republic; Chechen people; self-realization; smyslozhiznenny orientations of the personality; optimism; activity; resilience; involvement; control; risk acceptance; cultural and historical traditions; sovladayushchy behavior; personal resources; critical situation.

Одним из основных научных результатов представленного в настоящей статье психологического исследования стало выявление взаимосвязи специфических экзистенциальных атрибуций личности с особенностями личностных ресурсов совладания с критическими ситуациями и со спецификой стрессоустойчивости у этнических чеченцев юношеского (молодого) и зрелого (взрослого) возрастов.

Социальная выборка исследования. В исследовании приняли участие чеченские по этнонациональной принадлежности жители города Грозный (Чеченская республика) в возрасте от 17 до 50 лет. Было обследовано 87 чеченцев, из них общую выборку составили 43 респондента юношеского возраста (возрастные рамки от 17 до 23 лет) и 44 респондента зрелого (среднего) возраста (возрастные рамки от 30 до 50 лет). Первая возрастная группа (1-я подгруппа) общей выборки – респонденты от 17 до 23 лет – студенты различных вузов, расположенных в Грозном. Вторая возрастная группа (2-я подгруппа) общей выборки – респонденты в возрасте от 30 до 50 лет, не являющиеся студентами.

Эмпирическими базами исследования в городе Грозный выступили такие разносторонние вузы, как Чеченский государственный университет и Чеченский государственный педагогический институт.

Исследование личностных ресурсов и паттернов поведения в контексте преодоления критических ситуаций осуществлялось нами посредством следующих психодиагностических тестовых методик: 1) **опросник способов совладания – ОСС** (авторы – R. Lasarus, S. Folkman, адаптация Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк); 2) **тест жизнестойкости** (автор – С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой); 3) **тест смысложизненных ориентаций** –

СЖО (адаптированная Д. А. Леонтьевым версия Purpose-in-Life Test (PIL) D. Crumbaugh, L. Maholick); 4) **шкала экзистенции – ШЭ** (авторы – А. Лэнгле, К. Орглер, адаптация С. В. Кривцовой); 5) **сокращённый вариант самоактуализационного теста – САТ** (адаптированная Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозманом, М. В. Загика, М. В. Крозом версия Personal Orientation Inventory (POI) Э. Шострома) [1; 2; 3; 5].

Математическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS 17.0. Мы обнаружили в полученных данных значимые взаимосвязи, для математического выявления и уточнения которых в исследуемых нами возрастных группах общей выборки жителей Грозного был применен коэффициент корреляции Пирсона. Мы приводим в качестве психологических фактов только достоверные показатели по всем исследуемым аспектам ($p \leq 0,05$).

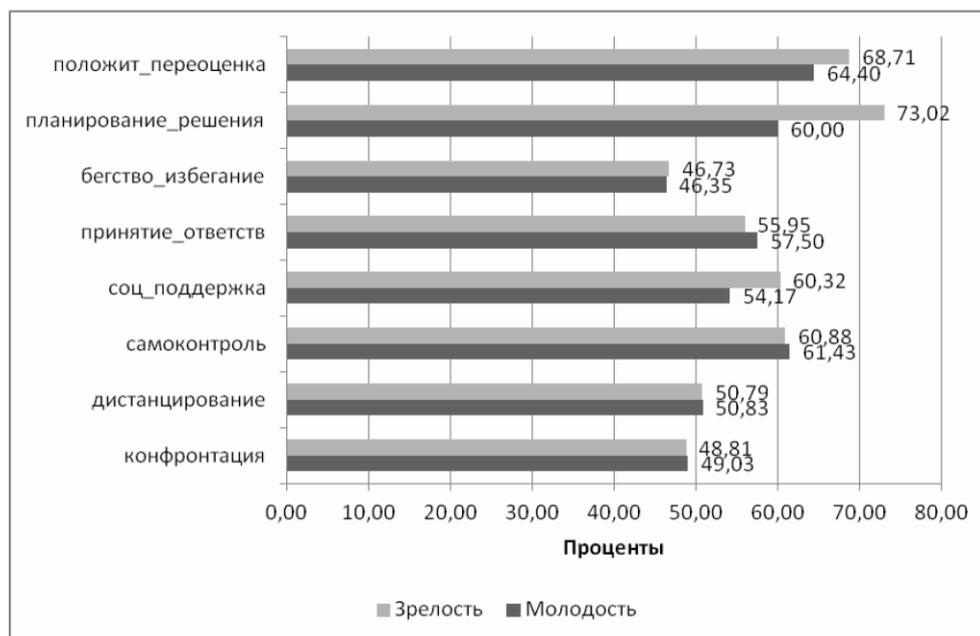
Представляем здесь наиболее интересные результаты исследования нашей грозненской выборки по указанным выше психодиагностическим методикам и приводим нашу психологическую интерпретацию полученных данных.

1. По методике «Опросник способов совладания» (ОСС) мы выявили, что для испытуемых двух возрастных групп из грозненской выборки в большей степени характерны следующие способы совладания: планирование решения, положительная переоценка, самоконтроль, социальная поддержка и принятие ответственности (см. гистограмму № 1).

При этом у грозненских респондентов юношеского возраста наименее выражены, в последовательном перечислении от самой меньшей степени выраженности, такие совладающие стратегии, как: бегство и избегание, конфронтация, дистанцирование и социальная поддержка. У опрашиваемых грозненцев зрелого возраста меньшую выраженность имеют, в последовательном перечислении от самой меньшей степени выраженности, такие стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, как: бегство и избегание, конфронтация и дистанцирование (см. гистограмму № 1).

Для юношей и девушек из грозненских вузов в большей степени характерны такие копинг-стратегии (стратегии совладающего поведения), в последовательном перечислении от самой большей степени выраженности, как: положительная переоценка, планирование решения, самоконтроль, принятие ответственности. У респондентов зрелого возраста из Грозного преобладают такие копинг-стратегии, в последовательном перечислении от самой большей степени выраженности, как: планирование решения, положительная переоценка, самоконтроль, социальная поддержка и принятие ответственности (см. гистограмму № 1).

Гистограмма № 1. Результаты исследования грозненцев двух возрастных групп по методике «Опросник способов совладания» (ОСС)



Мы отмечаем, что чеченцы-грозненцы, принадлежащие к обеим возрастным группам (юность и зрелость), в качестве стратегий совладания со стрессовыми обстоятельствами предпочитают планирование решения, положительную переоценку и самоконтроль.

При этом лица юношеского возраста нашей выборки в наибольшей степени применяют положительную переоценку, а на втором месте по степени предпочтительности у них находится планирование решения.

Лица зрелого возраста из нашей выборки в качестве доминирующей (ведущей) стратегии поведения в стрессовых ситуациях используют планирование решения, а стратегия положительной переоценки для них является замещающей (вторичной).

Как третьестепенная стратегия у обеих возрастных групп нашей выборки выступает самоконтроль.

Положительная переоценка являет собою усилия по созданию положительного смысла ситуации, а также концентрацию на росте собственной личности, включая религиозный опыт [1; 2; 3; 5]. Это позитивная и конструктивная стратегия, так как такое поведение демонстрирует собою продуктивное извлечение человеком опыта из сложных жизненных ситуаций и саморазвитие в трудных обстоятельствах жизни (как известно, «Все, что нас не убивает, делает нас сильнее»).

Планирование решения проблемы представляет собою произвольные, специально предпринятые проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы [1; 2; 3; 5]. Это созидательная стратегия, так как она выражает готовность к сотрудничеству и интеграции, го-

товность к решению всевозможных проблем. Сосредоточение на решении проблемы когнитивно является высокоразвитой стратегией. Такое поведение социально положительно и кооперативно.

Самоконтроль в данном контексте отражает усилия человека по регулированию своих чувств и действий [1; 2; 3; 5]. Самоконтроль также является стратегией высокого уровня в аспекте совладания человеком с жизненными трудностями. Самоконтроль показывает умение человека контролировать свои эмоции и свое поведение. Высокая степень самоконтроля демонстрирует высокий уровень произвольности всех психических процессов. Используя копинг-стратегию самоконтроля человек не наделает ошибок в стрессовой ситуации.

2. По методике «Тест жизнестойкости» исследование личностных ресурсов, необходимых для преодоления трудных жизненных ситуаций, у опрошенных нами респондентов из Грозного, являющихся представителями юношеской и зрелой возрастных групп, выявило следующее.

Жизнестойкость, как отмечают Д. А. Леонтьев и Е. И. Расказова, представляет собой развивающуюся систему убеждений, состоящую из трех сравнительно автономных компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска, суммарная выраженность которых способствует созданию собственного, уникального смысла взаимодействия с миром. Причем эти компоненты находятся в синергетическом взаимодействии, когда суммарный эффект превышает сумму эффектов каждого компонента в отдельности [2; 5].

Такой личностный ресурс, как **вовлеченность**, показывает убежденность респондентов в том, что их активное участие в происходящем дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для себя [2; 5]. **Контроль** как личностный психологический ресурс представляет собой убежденность личности в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже если это не дает гарантии успеха. Человек, имеющий сильно развитый компонент контроля, во всем стремится сам выбирать свою деятельность и свой жизненный путь [2; 5]. **Принятие риска** – это убежденность человека в том, что все, случающееся с ним, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, как позитивного, так и негативного. Человек с высокими показателями по данному параметру готов действовать при отсутствии гарантий успеха, на свой страх и риск [2; 5].

Выраженность такого компонента жизнестойкости и психологического ресурса, как **вовлечённость**, у респондентов обеих возрастных групп из Грозного оказалась заметно выше других основных показателей жизнестойкости (см. гистограмму № 2). У грозненских студентов и лиц зрелого возраста показатель вовлеченности значим ($p \leq 0,05$). У юношей и девушек из грозненской выборки данный компонент выражен чуть меньше, нежели чем у респондентов более старшего возраста (см. гистограмму № 2).

Выраженность такого элемента жизнестойкости, как **контроль**, у респондентов обеих возрастных групп из Грозного – на среднем уровне, с тенденцией к высокому у юношеской части выборки, и занимает вторую позицию по степени выраженности. Интересно отметить, что выраженность контроля как составляющей жизнестойкости у чеченцев юношеского возраста сильнее, чем у чеченцев зрелого возраста (см. гистограмму № 2).

Такой компонент жизнестойкости, как **принятие риска**, также относится к основным компонентам жизнестойкости. Данный компонент в нашем исследовании наименее выражен у респондентов обеих возрастных групп из грозненской выборки. Отметим, что у юношеской части выборки этот компонент выражен более явно (см. гистограмму № 2).

Выраженность **вовлеченности** у чеченцев обеих возрастных групп (юность, зрелость) из Грозного существенно выше, чем другие составляющие жизнестойкости ($p < 0,01$). **Контроль** у юношей и девушек из Чечни связан с **принятием риска** ($p \leq 0,05$).

Гистограмма № 2. Результаты исследования грозненцев двух возрастных групп по методике «Тест жизнестойкости» по компонентам: вовлеченность, контроль, принятие риска



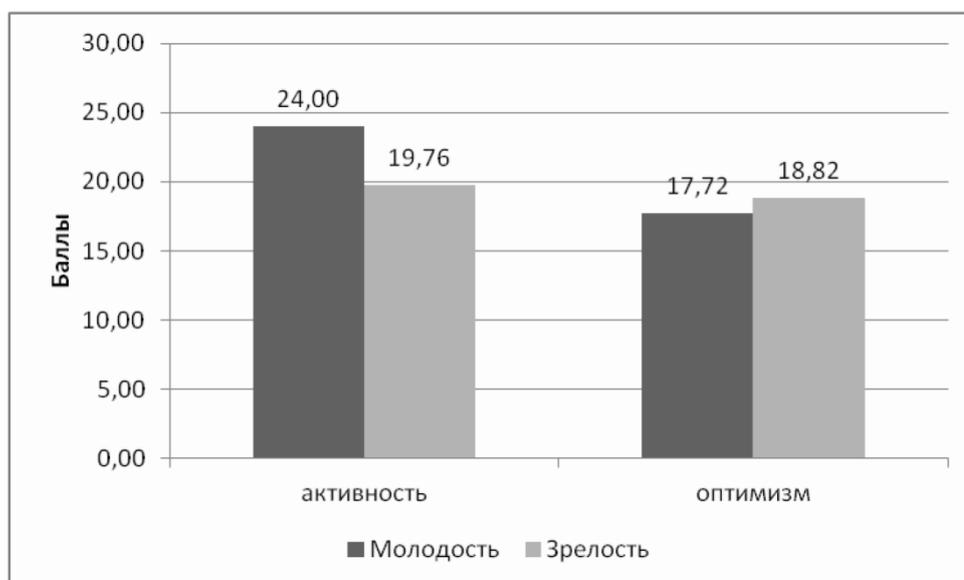
Использованный нами вариант **теста жизнестойкости**, помимо прочего, предусматривает градацию ответов респондентов по таким параметрам, как **оптимизм** и **активность** (см. гистограмму № 3). Оптимизм предполагает предрасположенность человека к тому, чтобы верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. Для пессимистов свойственны сомнения в своих силах и доброжелательности других людей, ожидание неудачи, стремление избегать широких социальных контактов. Под активностью в данном контексте понимается энергич-

ность, жизнерадостность, беспечность, безмятежность и склонность к риску. Пассивность в этом контексте проявляется в тревожности, боязливости, неуверенности в себе и нежелании что-либо делать [2; 5].

Показатели оптимизма и активности отличаются у респондентов-чеченцев в зависимости от возрастной группы, но эти различия статистически не значимы (см. гистограмму № 3). Проявления активности у чеченских грозненских студентов закономерно выше, чем у лиц зрелого возраста [4] из Грозного (см. гистограмму № 3). Следует отметить, что у юношей и девушек из Чечни на уровне тенденции обнаружена склонность к так называемому оптимистичному реализму (см. гистограмму № 3). Чеченцам зрелого возраста, при достаточно высокой активности, характерно явно выраженное проявление оптимизма, несколько превышающее показатели чеченцев юношеского возраста (см. гистограмму № 3). Это может свидетельствовать о позитивном настрое грозненцев зрелого возраста на будущее, об их жизнерадостности, бодрости, слабой подверженности плохому настроению. Такие люди в трудных ситуациях используют продуктивные проблемно ориентированные стратегии преодоления стресса, что подтверждает и наше исследование [1; 2; 5].

В целом для респондентов из Чечни как юношеского, так и зрелого возрастов характерны средние, с тенденцией к высоким, показатели выраженности таких интегральных элементов жизнестойкости, как **оптимизм** и **активность**.

Гистограмма № 3. Результаты исследования грозненцев двух возрастных групп по методике «Тест жизнестойкости» по параметрам: активность, оптимизм



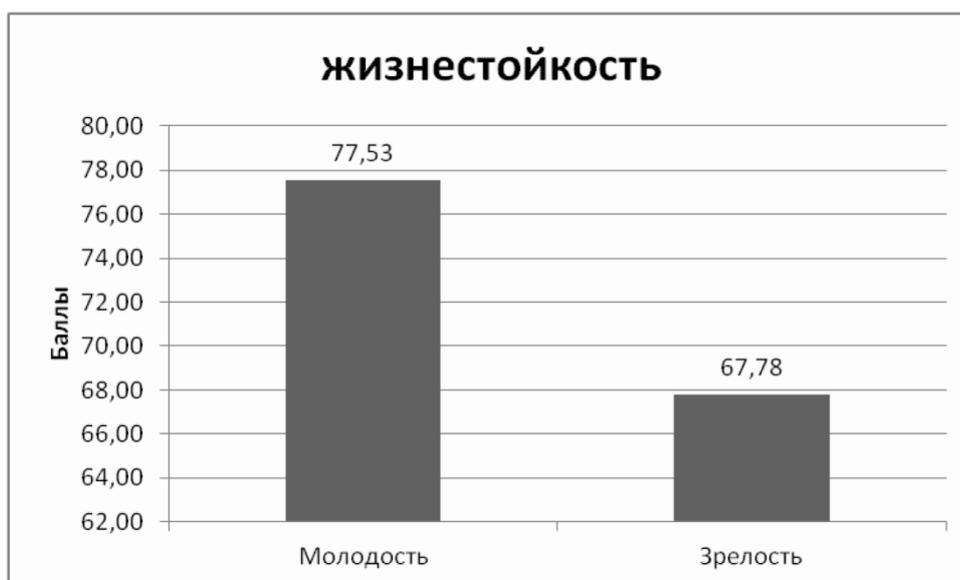
Использованная нами модификация **теста жизнестойкости**, наряду с указанным выше, предполагает соотнесение полученных базовых результатов по двум субшкалам – «оптимизм» и

«активность» – с общетестовой координатной моделью, где каждому из основополагающих вариантов градаций жизнестойкости соответствует определенный тип личности – «реалист», «энтузиаст», «негативист», «жертва» и «лентяй» [5]. Обработка полученных данных показала, что обследованных нами респондентов обеих возрастных групп из Грозного можно отнести к **реалистам**. Как правило, этот тип личности свидетельствует об устойчивости к стрессу и критическим ситуациям в целом [5]. Этому типу людей свойственно не обманывать самих себя ложными надеждами и максимально объективно смотреть на вещи.

В целом суммарный показатель жизнестойкости в достаточно высокой степени выражен у лиц зрелого возраста из Грозного и в высокой степени у юношей и девушек из Грозного (см. гистограмму № 4). У молодых людей из грозненской выборки комплексный показатель жизнестойкости выражен значимо сильнее, чем у респондентов зрелого возраста ($p \leq 0,05$), хотя и у опрошенных лиц зрелого возраста из Грозного данный показатель достаточно высок (см. гистограмму № 4).

Если оценивать суммарно все три основополагающих компонента жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) у всех обследованных нами респондентов-чеченцев, то можно сделать вывод о том, что грозненцы-чеченцы достаточно **жизнестойкие** (см. гистограмму № 4).

Гистограмма № 4. Результаты исследования грозненцев по методике «Тест жизнестойкости» по возрастным категориям: юность (молодость), зрелость



3. По методике «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) наше исследование показало следующие интересные данные, исходя из того, что данная методика позволяет оценить субъек-

тивное понимание личностью смысла своей жизни через выраженность целого ряда важных факторов.

Показатели смысложизненных ориентаций испытуемых города Грозного несколько выше среднего уровня (см. гистограмму № 5), имеющего место по данному тесту. Такие позитивные результаты оценки грозненцами своей жизни объясняются, по видимому, прежде всего, тем, что все наши респонденты в контексте выполнения какой-либо социально-профессиональной деятельности находятся в активной возрастной фазе [4]. Все опрошенные учатся, имеют работу и живут в столице своей республики, в большом, бурно развивающемся городе, полном возможностей для осуществления жизнедеятельности.

Совокупный результат, показывающий уровень жизнестойкости по методике **СЖО** (см. гистограмму № 5), складывается из таких содержательных параметров этой методики, наименования которых объективно говорят сами за себя, как: а) наличие целей в жизни; б) процесс жизни, интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизни; в) результативность жизни и удовлетворенность самореализацией; г) локус контроля «Я» (оценка себя, самоконтроль, оценка своих жизненных сил); д) локус контроля своей жизни, управление своей жизнью (оценка своей способности влиять на происходящие события, выраженность чувства «хозяина своей жизни») [2; 3].

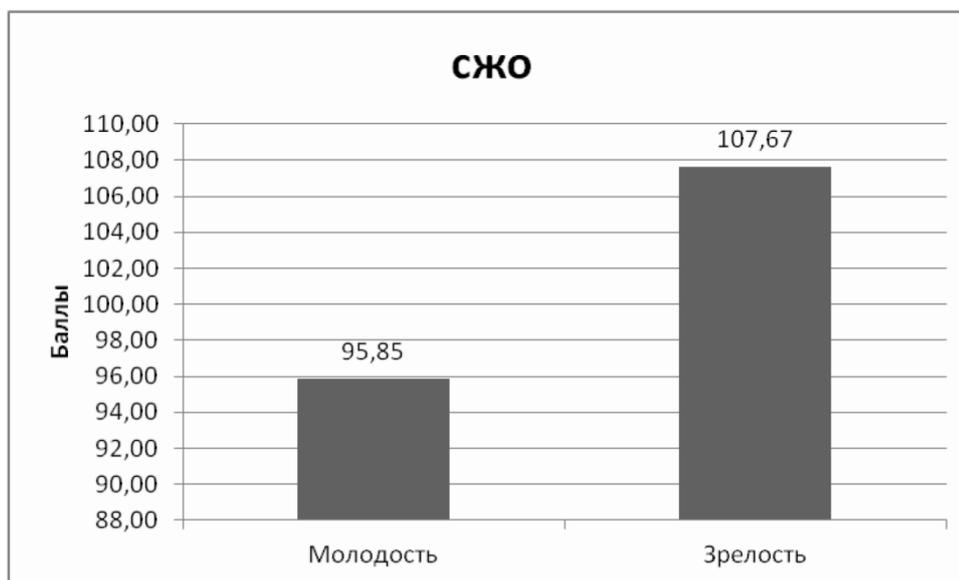
Показатели смысложизненных ориентаций всех испытуемых из Чечни несколько выше среднего [2; 3] (см. гистограмму № 5).

Наличие целей в жизни; интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни и удовлетворенность самореализацией – все эти собственно смысложизненные ориентации у чеченцев юношеского и зрелого возрастов из Грозного выражены положительно [2; 3]. Представления этих респондентов соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Они могут черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем, в каких-либо двух аспектах или во всех этих трех составляющих.

Такие элементы осмысленности жизни и смысложизненные ориентации, как локус контроля «Я» (оценка себя, самоконтроль, оценка своих жизненных сил); локус контроля своей жизни, управление своей жизнью (оценка своей способности влиять на происходящие события, выраженность чувства «я – хозяин своей жизни»), у всех наших респондентов-чеченцев тоже выражены позитивно [2; 3].

Итак, чеченцы из Грозного юношеского и зрелого возрастов имеют средние, с тенденцией к высоким, показатели осмысленности жизни и обладают продуктивными смысложизненными ориентациями.

Гистограмма № 5. Результаты исследования грозненцев по методике «Тест смысложизненных ориентаций» по возрастным категориям: юность (молодость), зрелость



4. По методике «Шкала экзистенции» – ШЭ мы получили следующие показательные данные на фоне того, что полученные результаты по методике **ШЭ** содержательно дополняют данные исследования по тесту **СЖО**, приведенные выше. В тесте **ШЭ** выявляется в первую очередь субъективное восприятие личностью своих способностей и возможностей, представление о которых в известной степени зависит от прошлого опыта и от того, насколько трудна актуальная жизненная ситуация человека [1; 2; 3].

Тест **ШЭ** измеряет психологическую экзистенциальную исполненность, а вернее, то, как она субъективно ощущается испытуемым. Экзистенциальная исполненность – это психологическое понятие, по смыслу и значению отражающее самооценку человеком качества своей жизни. Понятие экзистенциальной исполненности личностно неотделимо от персональных убеждений и установок личности [1; 2; 3]. Уровень экзистенциальной исполненности, проявляемый человеком, показывает, много ли осмысленного в его жизни, есть ли у него согласие с самим собою, соответствуют ли его сущности его решения и поступки, может ли он вносить хорошее, как он это понимает, в свою жизнь. Тест **ШЭ** отображает субъективную оценку человеком своей жизни с точки зрения реализованности внутреннего психологического мира субъекта [1; 2; 3].

По шкале экзистенции, показывающей субъективную оценку респондентами того, насколько осмысленно они живут, соответствуют ли их личностной сущности их решения и поступки [1; 2; 3], мы обнаружили, что у респондентов-грозненцев рассматриваемый показатель в общем и целом на среднем уровне. При этом в нашей

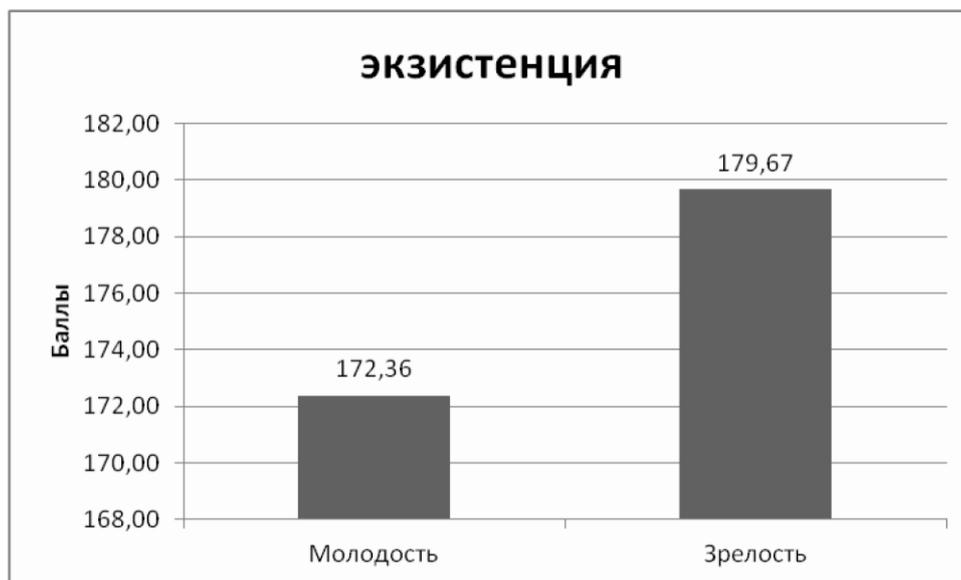
общей выборке жителей Грозного данный суммарный показатель значимо не отличается от умеренного (среднего) уровня по настоящему тесту (см. гистограмму № 6). Наряду с этим можно говорить о том, что субъективное ощущение того, насколько конструктивно человек может обходиться со своими проблемами, решать их, быть самим собой, несмотря на особенности своей психодинамики и жизненные обстоятельства [1; 2; 3], у наших чеченских респондентов выражено в целом достаточно значимо ($p \leq 0,05$).

Умеренного уровня «усредненный» показатель по методике **ШЭ** [1; 2; 3] по обеим возрастным группам выборки грозненцев совокупно (см. гистограмму № 6) может объясняться, в частности, тем, что уровень жизни в Грозном довольно-таки высок, так как этот город – столица Чеченской республики. Конечно, наполненность и осмысленность жизни напрямую не зависят от материального положения [1; 2; 3], но стоит отметить, что вопросы экзистенциального характера в большей степени актуализируются после удовлетворения основных жизненных потребностей. Мы также предполагаем, что респонденты из Грозного, будучи в определенном смысле столичными жителями, культурно ориентированы, демократичны во взаимоотношениях и либеральны в оценке своей жизнедеятельности.

ШЭ представляет собой тест, по которому испытуемый оценивает себя и свою настоящую жизнь по разнообразным внутриличностным и психосоциальным аспектам [1; 2; 3]. Итоговый показатель так называемой общей экзистенциальной исполненности – это сумма промежуточных показателей по четырем субшкалам: самодистанцирование, самотрансценденция, свобода и ответственность [1; 2; 3]. Из приведенного смыслового содержания становится ясно то, почему итоговый показатель общей экзистенциальной исполненности выше у зрелой по возрасту [4] части нашей грозненской выборки (см. гистограмму № 6).

Чеченцы-грозненцы юношеского возраста имеют слабее выраженные экзистенциальные проявления. В зрелом возрасте у чеченцев-грозненцев несколько в большей степени проявляются ресурсы, связанные с экзистенциальным осмыслением жизни, – ощущение реализованности собственного потенциала, готовность воспринимать происходящее в жизни с точки зрения личностного роста [1; 2; 3]. Подчеркнем, что личность зрелого человека свидетельствует о взвешенности и многогранности подхода человека к жизненным проблемам [4]. Итак, уровень экзистенции ниже у чеченцев-грозненцев в юности и выше у чеченцев-грозненцев в зрелости (см. гистограмму № 6), что соответствует возрастным закономерностям развития [4]. В сравнении со среднестатистическими показателями по тесту **ШЭ**, респонденты юношеского возраста имеют уровень экзистенциальной исполненности чуть ниже среднего, а респонденты зрелого возраста имеют средний уровень экзистенциальной исполненности.

Гистограмма № 6. Результаты исследования грозненцев по методике «Шкала экзистенции» по возрастным категориям: юность (молодость), зрелость



5. По методике «Самоактуализационный тест – САТ (сокращённый вариант)» [3] мы получили следующие информационные данные, в которых выявили описанные ниже взаимосвязи. Структурные содержательные особенности методики САТ позволяют использовать независимые друг от друга шкалы для исследования большого числа показателей [3]. Мы использовали сокращённый вариант теста САТ: шкалу самопринятия, шкалу самоуважения и шкалу представлений о природе человека (поп) [3], что отражено на гистограмме № 7.

Две первые шкалы – самопринятия и самоуважения – являются дополняющими друг друга и представляют собою в методике САТ **блок самовосприятия**, характеризующий отношение респондентов к самим себе. При этом, не смотря на то, что, по сути вопроса, все показатели теста представляют собой субъективную оценку респондентами самих себя, шкала самопринятия показывает в известном смысле степень «любви» к себе, тогда как шкала самоуважения – степень социально-психологического «уважения» к себе. По шкале «самоуважение» человек проявляет меньшую субъективность при взгляде на себя, как бы «глядит на себя со стороны» [3].

Шкала «представления о природе человека» (поп) выявляет определенные качества личности, детерминирующие доминирующее отношение к людям. В положительном варианте – «люди в массе своей скорее добры» (высокие баллы по шкале), в отрицательном варианте – наоборот (низкие баллы по шкале) [3].

Таким образом, шкала «**самопринятие**» в методике САТ показывает степень эмоционального принятия человеком себя самого таким, какой он есть, вне зависимости от когнитивной оценки им

своих достоинств и недостатков [3]. Довольно высокие показатели по данной шкале выявлены у всех наших респондентов-грозненцев (см. гистограмму № 7).

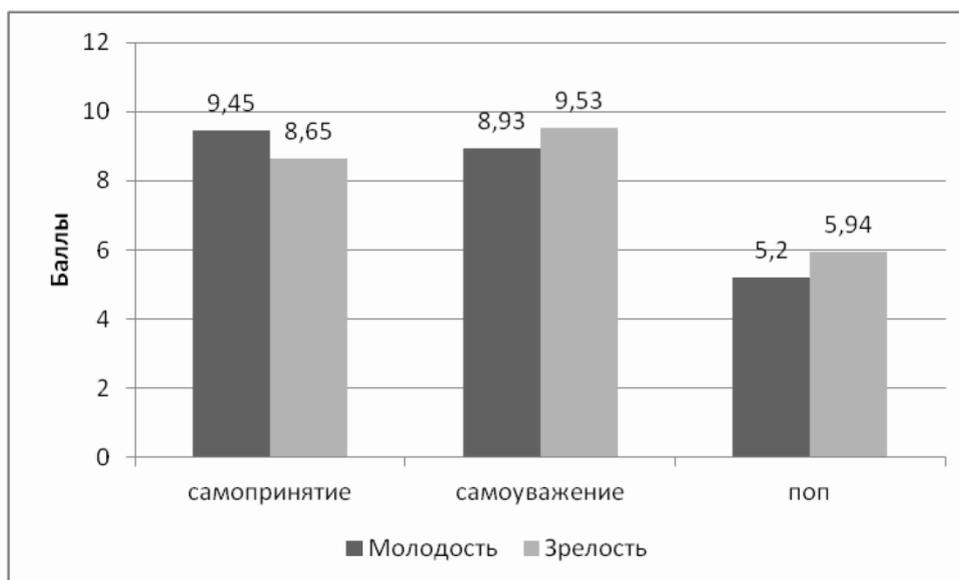
В степени выраженности самопринятия у респондентов-грозненцев разных возрастных подгрупп статистически значимой разницы не выявлено, хотя у подгруппы юношеского возраста есть тенденция к более высокому уровню самопринятия. Все это позволяет утверждать, что чеченцы-грозненцы юношеского и зрелого возрастов в целом лояльны по отношению к самим себе. В общем достаточно высокие показатели по шкале самопринятия у молодых и зрелых грозненцев (см. гистограмму № 7) могут объясняться определенными особенностями Грозного как столицы Чеченской республики – в культурном плане современного крупного города. Наряду с этим более высокое самопринятие юношеской части выборки может быть объяснено повышенной самооценкой, свойственной юности [4].

По шкале **«самоуважение»**, в методике САТ показывающей способность и желание субъекта ценить свои личностные достоинства, свои положительные свойства характера, обоснованно с точки зрения жизненной логики уважать себя за них [3], наша грозненская выборка в целом также показала довольно высокий результат (см. гистограмму № 7). В целом по шкале самоуважения в ответах наших респондентов-чеченцев обеих возрастных групп сохраняются те же тенденции, что и в показателях по шкале самопринятия, – при в общем высоком уровне самоуважения по всей выборке, в степени выраженности самоуважения у грозненцев из двух исследуемых возрастных подгрупп значимых различий не имеется (см. гистограмму № 7). При этом несколько менее высокие показатели уровня самоуважения у респондентов юношеского возраста, по сравнению с респондентами зрелого возраста, объясняются, согласно нашим представлениям, наличием в юношеском возрасте экзистенциального психологического кризиса самоидентичности (психосоциального самопознания), имеющего общекультурный и вненациональный нормативный характер.

Высокие баллы по шкале **«представления о природе человека» (поп)** по методике САТ свидетельствуют о склонности субъекта в целом позитивно воспринимать психосоциальную природу людей и не считать непреодолимыми, например, физические и ролевые дихотомии мужественности / женственности, рациональности / эмоциональности и т. д. [3]. Отметим более высокие показатели по шкале **поп** зрелой части нашей социальной выборки (см. гистограмму № 7). По-видимому, грозненцы зрелого возраста, имеющие существенно больший жизненный опыт по сравнению с юношеским возрастом [4], не воспринимают окружающий мир как черно-белый, знают о том, что, как говорит современная народная российская пословица, **«жизнь богаче наших планов и представлений»**, не имеют завышенных ожиданий от окружающих и поэтому в целом более позитивно настроены по отношению к людям (см. гистограмму № 7).

Таким образом, в нашей чеченской выборке грозненцев юношеского и зрелого возраста все указанные выше показатели по тесту САТ выражены на среднем уровне с некоторой тенденцией к высокому уровню. Наряду с этим у чеченцев-грозненцев юношеского возраста выше самопринятие, а у группы зрелого возраста самоуважение и представления о природе человека выражены в более высокой степени, чем у чеченцев-грозненцев юношеского возраста.

Гистограмма № 7. Результаты исследования грозненцев двух возрастных групп по методике «Самоактуализационный тест» (САТ) по возрастным категориям: юность (молодость), зрелость



Проведенное исследование выявило взаимосвязь выраженности разнообразных личностных ресурсов как комплексного фактора, влияющего на уровень стрессоустойчивости, с возрастной спецификой и социокультурными особенностями респондентов. Возможно использование полученных результатов в целях психологической профилактики и коррекции негативных тенденций личностного развития, особенно – в юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 200 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. – Кострома : Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.
4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. М. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

III. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЮДЕЙ В СОЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ И ИНСТИТУТАХ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

П. У. Фершад
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. The article examines the relationship of young married couples in terms of the formation of social perception. Studies show that when you create a part of the family of boys and girls, along with other factors, do not attach much importance as a necessary effect of age. Same growth factor acts as a major social and perceptual side.

Key words: social perception; young family; age factor.

Как известно, в современный период на отношения в молодых семьях серьезное влияние оказывает процесс социальной перцепции. Исследования, проведенные в этой области, показывают, что социальная перцепция «формируется и развивается в процессе взаимоотношений, взаимопонимания и восприятия людей. Общение начинается со взаимного восприятия людей. Этот вид восприятия в психологии называется перцепцией» [2, с. 285].

В молодых семьях формирование брачно-семейных отношений происходит на основе взаимоотношений юношей и девушек, в процессе их взаимного восприятия и понимания. В целом общение людей основывается на их взаимном восприятии и оценке.

Как показывают исследования, при создании семьи часть юношей и девушек, наряду с другими факторами, не придают особого значения столь необходимому возрастному эффекту. Фактор же роста выступает как основная социально-перцептивная сторона. А. Ализаде, комментируя этот факт, пишет: «видимо это связано с возрастной разницей, явно проявляющейся в обстановке общения. Если возраст юноши или девушки не соответствует эталону или стереотипам, то спонтанные реакции членов группы, соседей и других лиц незамедлительно закрепляются в неформально-негативных санкциях» [3, с. 128].

Социальная перцепция, формирующаяся у молодых людей в добрачный период, оказывает определенное влияние на первые годы их семейной жизни. Синдром «первого впечатления» играет особенно важную роль у молодых, старающихся создать семью или

завести знакомства. Это первое впечатление носит не только характер интенсификации первичных чувств. Первое впечатление, наряду с важной ролью в создании семьи и ее продолжительности, обладает также «обманчивым» характером. В большинстве случаев после создания семьи физиологическая маска молодых людей исчезает и обнаруживается их истинный облик. Факты показывают, что в современный период, наряду с существовавшими прежде, появились и новые стереотипы.

Например, эталон современного юноши девушками воспринимается через призму таких понятий, как «богатство», «машина», «хорошая жизнь». Однако есть и обратная зависимость, т. е. юноша непосредственно при создании семьи выбирает девушку, руководствуясь такими стереотипами, как «зажиточная семья», «влиятельный отец» и др. Тем не менее существует немало семей, создающихся на основе стереотипов взаимного уважения и любви.

Отмечая влияние социальной перцепции на процесс формирования брачно-семейных отношений в молодых семьях, необходимо выделить один важный фактор. Согласно региональной значимости, при создании семьи молодые люди стараются обращать особое внимание на все стороны другой семьи, ее родословную, состав семьи и другие подобные нюансы. Даже некоторые известные пословицы («Прежде чем сосватать дочь, посмотри на мать») оказывают серьезное влияние на уровень сознания молодежи, образ мышления в обществе, социальное сознание.

На отношения молодых людей, готовящихся к семейной жизни, влияет ряд факторов, определенные социальные установки, стереотипы, создающие меняющиеся структуры. Среда обитания, внутренний потенциал каждого человека, принадлежность к определенному полу, окружающие люди, различные вещи и явления, личные переживания, опыт и многие другие факторы формируют и меняют эту структуру. Все это очень часто, интегрируясь, бывает настолько переплетено и связано друг с другом, что довольно трудно с точностью определить влияние какого-либо фактора на формирование человека. Однако каждый человек играет в жизни различные роли, и его поведение зависит именно от выбранной им роли, ориентации, от сформированных у него и существующих в обществе стереотипов. Именно взаимоотношения молодой семьи являются наглядным примером восприятия людьми социальных норм и их влияния на поведение.

Есть своеобразные стороны восприятия друг друга молодыми, проявления в обществе мужских и женских ролей. Как известно, в большинстве обществ многие женщины и работают, и исполняют ряд обязательств, связанных с детьми и домом. Очень трудно заниматься профессиональной деятельностью и справляться с домашними делами и воспитанием детей. Не удивительно, что женщины, старающиеся быть и хорошей матерью, и достойной хозяйкой, и серьезным работ-

ником, очень часто бывают в состоянии стресса. Такой стереотип или комплекс может стать причиной выдвигания условий одним из молодоженов другому. Серьезное влияние на семейную жизнь молодых оказывают и стереотипы мужественности и женственности. Эти существующие в обществе и исторически сформированные стереотипы, эталоны мужественности и женственности поддерживают господствующее положение мужчины над женщиной, и для изменения данной ситуации следует повысить внимание к роли женщины. Сами мужчины также многое теряют из-за подобной традиционной мужской роли. Кроме этого, они сталкиваются с трудностями и ограничениями, порожденными традиционной мужской ролью.

Вместе с тем следует отметить, что в современный период внутрисемейные конфликты, случаи развода, а также постепенная потеря этнопсихологических качеств и национального менталитета семьи являются сигналом тревоги для общества. Несмотря на то, что роль ряда факторов в таких случаях хотя и определена, все же влияние существующей в обществе социальной перцепции на брачно-семейные отношения в системном плане, можно сказать, не исследовалась. В целом изучение влияния социальной перцепции на брачно-семейные отношения в молодых семьях является особенно актуальным с нескольких сторон. Во-первых, на современном этапе изменение мировоззрения молодых семей, материальных и духовных ценностей, взгляда на общество делает необходимым исследовать их с новой точки зрения. Так, современная семья коренным образом отличается от семей, которые были 10–20 лет назад. Динамичность общества изменила семью, являющуюся ее микрочастицей, а также социальные заказы, появившиеся в системе ее отношений. Изучение социально-психологических механизмов и закономерностей этих проблем имеет крайне важное значение.

Во-вторых, новые социальные условия, усиление интеграционных процессов между странами отодвинули на задний план ранее существующие стереотипы, тем самым выявив новые стороны. Здесь, прежде всего, должны быть исследованы современные проблемы, возникшие при создании новой семьи, особенно необходимы всесторонний анализ социально-концептуальных элементов, а также изучение степени их влияния, возможных позитивных и негативных последствий. Это не должно выпасть из поля зрения.

В-третьих, проявления семейных стереотипов, в том числе социальной перцепции, не могут не коснуться брачно-семейных отношений. Поэтому должны быть изучены психологическое значение социальной перцепции, особенности ее проявления в новых условиях, а также раскрыты ее роль и значение в создании семьи.

Следует отметить, что, хотя семейные отношения и изучаются в различных аспектах, именно в указанном аспекте они еще системно не изучены, не рассматривались национально-этнические осо-

бенности и проявления как наиболее важная сторона этого процесса. Наряду с этим одной из актуальных проблем здесь является определение возможных негативных последствий во взаимоотношениях в молодой семье на фоне перцепции и изменяющегося общества, а также поиск путей и средств их преодоления. Мы считаем, что психологические механизмы формирования социальной перцепции в молодых семьях непосредственно исходят из этнической направленности, эталонов и примеров, а также из представлений о мужественности и женственности, экономического состояния общества, материального положения семьи, психологического состояния ее членов и т. д. При исследовании процесса формирования социальной перцепции необходимо учитывать эти факторы.

Библиографический список

1. Аббасов А. Н. Национальная нравственность и семейная этика. – Баку, 2008. – 296 с. (на азерб. яз.).
2. Байрамов А. А., Ализаде А. А. Социальная психология. – Баку : Капп, корпорация «Полиграф», 2003. – 365 с. (на азерб. яз.).
3. Ализаде А.А. Половое воспитание детей и подростков. – Баку : Маариф, 1986. – 236 с.
4. Вендас Т. В. Гендерная психологии. – СПб., 2005. – 430 с. (на азерб. яз.).
5. Голод С. И. Современная семья: плюрализм моделей // Социологический журнал. – 1996. – № 3/4. – С. 99–108.
6. Психотерапия детей и подростков / под. ред. Х. Ремишидта. – М. : Мир, 2000. – 656 с.

ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

А. О. Максимова

**Институт управления бизнес-процессами и экономики
Сибирского федерального университета,
г. Красноярск, Россия**

Summary. Nowadays a lot of changes are taking place in economic and political spheres of our social life. These changes themselves influence on family life and upbringing of the children. The task of the government is to protect out families socially and financially also the families must be given an opportunity to bring up their children in an appropriate way because children are our future.

Key words: family; child; personality; education; personality development; moral; interaction.

Какие последствия в воспитании ребенка могут повлечь за собой постоянно изменяющиеся условия в экономической и политической сфере жизни общества? Влияние экономических и полити-

ческих условий на жизнедеятельность современной семьи в целом и становление личности ребенка в частности очень велико. Семья – социальный институт, который является важным элементом огромной системы взаимодействия экономической, политической, социальной и духовной сфер жизни общества. Семья – это самая важная среда формирования личности и институт воспитания. «Все хорошее и все плохое человек получает из семьи!» [7]

Каждый ребенок талантлив, но чтобы раскрыть его таланты, вырастить по-настоящему цельную личность, родителям необходимо приложить усилия. Роль семьи в воспитании – огромна, и ею нельзя пренебрегать. Если вы будете с самого рождения принимать непосредственное участие в процессе воспитания ребенка, помогать ему в развитии способностей, поддерживать и направлять, тогда рядом с вами будет расти и формироваться личность.

Что же такое «личность»? Значений слова «личность» имеется великое множество, каждый может дать свое определение этому понятию – и будет прав. К сожалению, понятие личности – сложно и разносторонне, нет единого правильного определения. Под данным понятием подразумевают набор уникальных, индивидуальных черт характера, как врожденных, так и приобретенных в течение жизни, воспитания и взаимодействия с другими людьми [6].

Что формирует личность ребенка в семье? Только ли обязательное внушение правильных идей и взглядов, личный пример родителей? Развитие ребенка определяется его ролью и местом в системе отношений в семье, характером этих отношений.

К сожалению, бывает так, что семьи редко остаются крепкими и сплоченными на всю жизнь. Современная семья переживает кризис. И этот кризис во многом связан с изменениями условий экономических и политических. Негативное изменение экономических условий влечет за собой неспособность материально обеспечить семью, а также иметь нормальные жилищные условия. Принятых сегодня экономических мер для улучшения жизни семей недостаточно, а некоторые, напротив, приводят к отрицательным последствиям [8].

Печально то, что взрослые, решая свои проблемы, забывают о детях, не осознают того, как сложно им переживать разлуку самых близких и родных людей, которых они, без сомнения, искренне любят и хотят быть с ними вместе. Всем супругам в первую очередь нужно думать о детях, об их благополучии, о том, какое воспитание они им дадут. А вместо этого родители вынуждены искать всевозможные способы заработать для достойного содержания своего ребенка [1; 4].

На сегодняшний день все перемены в экономической и политической жизни привели к тому, что для получения достойного образования, как дошкольного, так и школьного, родителям придется заплатить немалые деньги. А, как известно, не каждая семья может себе это позволить. Возникает вопрос: «Как же тогда будет

осуществляться правильное разностороннее развитие личности, ее уникальных природных сил, заложенных индивидуальных способностей, с использованием для этого методов воздействия родителей на детей?» [2; 5].

Замкнутый круг. Стремление родителей как можно больше заработать приводит к тому, что должного взаимодействия и влияния на формирование личности ребенка не происходит. В связи с этим нарушается его социальная адаптация в коллективе, он не может правильно оценить свои действия и действия окружающих. Общение в семье позволяет детям вырабатывать собственные взгляды, установки, нормы и идеи. Развитие ребенка зависит от того, насколько благоприятные условия для общения ему предоставлены в семье. Развитие также зависит от характера общения ее членов. К чему же может привести отсутствие настолько необходимого семейного общения? [3; 8]

Кроме того, в современных условиях многие семьи распадаются из-за алкоголизма и наркомании, вызванных отсутствием работы, рабочих мест. Отрицательные изменения в экономической системе приводят к таким последствиям: закрывают заводы, предприятия; особенно в моногородах, где данные производства являются градообразующими. Происходит разрушение нравственной семейной традиции, падение общего уровня культуры человеческих взаимоотношений, непонимание духовного смысла семьи, отцовства и материнства [8].

До тех пор пока изменения в политических и экономических условиях не будут направлены на поддержку семьи, материнства и детства, невозможно говорить о том, что осуществляется правильное развитие личности ребенка. Не стоит забывать о том, что дети – это будущее нашей страны, и то, какими они будут, насколько правильно смогут выбрать свой жизненный путь, зависит от того, что сегодня способно сделать для них государство.

Библиографический список

1. Семья как социальный институт и проблемы маргинализации населения. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 49 с.
2. Дармодехин С. В. Социальный институт семьи: проблемы и направления развития // Семья в России. – 2008. – № 1. – С. 6–14.
3. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Структура и динамика родительского отношения // Вопросы психологии. – 2000. – № 4.
4. Фахрутдинова Е. В., Васильев А. К. Потребности и качество жизни человека: аспекты взаимодействия // Экономические науки. – 2009. – № 10 (59). – С. 90–94.
5. Шеляг Т. Сложный и противоречивый мир семьи // Социальная педагогика. – 2004. – № 2. – С. 25–32.
6. URL: www.sunhome.ru
7. URL: www.vartovchonok.ru
8. URL: www.kurasovka.narod.ru

ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. В. Уварова

Детский сад комбинированного вида № 55 «Улыбка»,
г. Сургут, Россия

Summary. In given article features of a plot-role-playing game at preschool children of group norm and with a delay of mental development are presented. Specificity of a plot-role-playing game of preschool children with a delay of mental development and its distinctive features from "norm" is allocated.

Key words: plot-role-playing game; preschooler; delay of mental development.

Важным условием и движущей силой развития, по мнению отечественных психологов, является активность личности самого ребенка, которую он проявляет в игре. Роль игры в психическом развитии ребенка огромна. Игровая деятельность широко используется в практических целях.

Многие психологические школы указывают на развивающий и коррекционный потенциал игры. Распространена специальная «игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции возможных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и др.), для лечения психических заболеваний [9, с. 65]. Д. Б. Эльконин трактует ролевую игру в качестве деятельности, ориентированной на социальные отношения, существующие в мире взрослых, задавая наиболее общие отношения, возникающие между людьми, подлежащие усвоению в сюжетно-ролевой игре.

Ролевая игра предоставляет существенные возможности для организации условий личностной и интеллектуальной децентрации ребенка. Усвоение и интериоризация открываемых ребенком в процессе игровых занятий норм, правил и ограничений, регулирующих социальные отношения, а так же новых смыслов, значений, способов деятельности и схем ориентировки в проблемной ситуации обеспечивают коррекционный эффект игры.

В раннем детстве ребенок осваивает действия с предметами ближайшего окружения. Возрастающее стремление к самостоятельности и потребность поступать «как взрослый» приводят к подражанию ребенка взрослому во всем. Ему уже недостаточно совершать только бытовые действия (кормить куклу, укладывать спать и т. д.), он хочет водить машину, лечить людей, учить детей или продавать продукты. Но сделать это в реальной жизни невозможно, и создавшееся противоречие между желанием и возможностью приводит к возникновению сюжетно-ролевой игры, которая позволяет ребенку

примерять на себя роль взрослого, выполняя его функции понарошку. Моделируя деятельность взрослых в игре, ребенок расширяет сферу, в которой он может действовать.

Игра – необыкновенно насыщенная в эмоциональном отношении деятельность. В игре, как указывал Д. Б. Эльконин, все события как бы «пропускаются через переживание, ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности». А. Н. Леонтьев [6] подчеркивал: «...Овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности может совершаться только в игре». А. В. Запорожец [3] писал: «В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т. д., тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей».

Таким образом, сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Новой сферой действительности, осваиваемой ребенком в игре, становятся мотивы, смыслы жизни и деятельности взрослых. Дошкольник примеряет образы разных людей, принимает их точку зрения и вступает в отношения с другими играющими, отражающие реальное взаимодействие взрослых, а следовательно, поведение ребенка в игре опосредуется образом другого человека.

Д. Б. Эльконин, рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, отвел важное место роли как центральному компоненту игры – это соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях. Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать так, как это предписано выбранной ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. Кроме того, в пределах одного сюжета ребенок встает на позицию разных людей: сегодня мальчик – летчик, завтра – солдат, а послезавтра – моряк, и все эти роли он примеряет в рамках сюжета игры в «войнушку». При этом малыш понимает, чем отличается одна роль от другой, какие действия он должен выполнить. Таким образом, для ребенка открываются не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми. Осознается необходимость соблюдать правила, т. е. формируется сознательное подчинение им.

Главнейшим является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Игра позволяет ребенку понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрыть ее общественный смысл. Если изначально ребенка привлекала внешняя атрибутика игры, то со временем мотивы смещаются на социальную пользу, приносимую той или иной профессией. К концу дошкольного возраста у ре-

бенка возникают новые мотивы, которые приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность.

В игре происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым.

Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со значениями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители – игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуются предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним, то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через слово-название уже как знак вещи, а действия – как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретшее уже характер обобщенного жеста-указания. Интересно отметить, что и слова, произносимые ребенком по ходу игры, носят уже обобщенный характер.

Таким образом, игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным.

Задержка психического развития – это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Группа детей с задержкой психического развития по уровню сформированности игровой деятельности неоднородна, что определяется различным характером задержки психического развития.

У. В. Ульенкова [12], Н. Л. Белопольская [1] и И. Ф. Марковская [8] в своих исследованиях отмечают, что, при явном преобладании игровых интересов над учебными, у младших школьников с задержкой психического развития в играх отчетливо выступают одно-

образии, отсутствие творчества и слабость воображения, а усложнение правил игры приводит к ее распаду.

Л. В. Кузнецова [5] впервые предприняла попытку исследовать возможности сюжетно-ролевой игры для решения образовательных и воспитательных задач в учреждениях для детей с задержкой психического развития. В ходе ее исследования были выявлены следующие факты, характеризующие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т. д. Следовательно, уровень развития игры у детей с задержкой психического развития к моменту поступления в школу не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе.

Материалы исследования Е. С. Слепович [10], полученные при исследовании сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития, демонстрируют значительное отставание в развитии ролевой игры от детей группы нормы. Становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетно-ролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у детей с задержкой психического развития этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в раннем, младшем дошкольном возрасте. У всех детей с задержкой психического развития различной этиологии вычленяются особенности мотивационной основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в снижении активности в области игрового поведения. Кроме того, для игры старших дошкольников с задержкой психического развития характерен предметно-действенный способ. Чаще всего игры у детей с задержкой психического развития носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заменители. Игровое поведение у таких детей часто носит недостаточно эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками.

Рассмотрим специфику игры старших дошкольников с точки зрения совместной деятельности. В функциональном плане совместная деятельность определяется как деятельность, достижение цели которой требует общения между ее членами. Совместная деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется следующими моментами. Самостоятельно дети не проявляют активности в плане объединения для совместной деятельности. При побуждении к игре попытки организовать свою деятельность в соот-

ветствии с обращением взрослого действия объединяются всего лишь пространственно-временными рамками. (Чаще всего это разные по содержанию деятельности). Таким образом, действия детей носят характер «деятельности рядом». В тех случаях, когда взрослый не только побуждает детей к игровой деятельности, но и оговаривает ее тему, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются игры, которые можно назвать как «деятельность вместе»: они параллельно разворачивают один и тот же сюжет или разные, не пытаясь вступить друг с другом в общение.

Когда взрослый объясняет весь ход игры и создает игровое общество, наблюдаются следующие особенности взаимодействия: на основе подробных указаний, как развернуть сюжетную игру как самостоятельную деятельность, на очень коротком временном промежутке дети моделируют игровые отношения в соответствии с ними, строят свое ролевое взаимодействие, диалог между партнерами кратковременен, однообразен и беден по содержанию. В парах один ребенок полностью подчиняет себе деятельность другого ребенка. Это проявляется в том, что он заставляет партнера выполнять действия, отвечающие его роли, моделирует действия своего партнера, обращается с ним, как с куклой.

В связи с тем, что у старших дошкольников с ЗПР различной степени выраженности заметно снижена потребность в игровой деятельности (игровое поведение начинается в основном только при вмешательстве взрослого), интересно рассмотреть особенности взаимоотношений детей данной категории со взрослыми. Дети с задержкой психического развития крайне редко вступают в контакт со взрослым. В случае затруднений они скорее прекращали деятельность, чем обращались к взрослому за помощью. В редких контактах со взрослыми преобладали деловые контакты, которые были представлены следующими фразами: «Дай мне», «Я не хочу заниматься», «А меня заберет мама?» и т. д. Обращений к взрослому как к партнеру по совместной деятельности не наблюдается. Личностные контакты исследуемых детей со взрослыми наблюдались крайне редко. Дети не стремились получить от взрослого оценку своих качеств в развернутой форме. Их удовлетворяет оценка в виде фраз типа «молодец», «хороший мальчик» или в виде непосредственного эмоционального общения: улыбки, обнимания, поглаживания. По собственной инициативе эти дети крайне редко обращаются за одобрением. Но они очень чувствительны к ласке и доброжелательному отношению, при ласковом отношении к ним взрослого дети стремятся сделать общение более продолжительным, продуктивность деятельности при этом растет, дети реже отказываются от работы.

В играх, возникших самостоятельно, у детей с задержкой наблюдаются короткие цепочки действий (1–4 действия) игрового характера с сюжетными игрушками, а также предметно-игровые.

Когда взрослый предлагает тему игры, у детей появляются действия, моделирующие деятельность человека. При этом часто вместо партнера используется кукла. Большинство детей не связывают игровые действия с названием взятой на себя игровой роли.

Таким образом, роли и игровая ситуация в играх дошкольников с задержкой психического развития не выделяются и не обыгрываются. Смысл игры состоит для них в совершении действий с игрушками и игровыми атрибутами. Это характерно для переходного к ролевой игре этапа раннего возраста. Кроме того, дети с задержкой психического развития совершали действия, адекватные тем предметам, которыми они оперировали, что отличает их от умственно отсталых детей. В их действиях с игровыми атрибутами всегда отмечается верная ориентированность на свойства использованных объектов.

В тех случаях, когда взрослый определяет весь ход сюжетной игры, дети с задержкой психического развития выполняют игровые действия со знакомыми игрушками и игровыми атрибутами развернуто во внешнем плане. Несмотря на это, представления об игровых действиях, характерных для того или иного игрового атрибута, еще не достаточно сформированы, операции не структурированы, не выделяются наиболее существенные действия.

Характерным является отношение детей с задержкой психического развития к игрушкам: дети достаточно редко обращаются к игрушкам, особенно сюжетным, которые обозначают живых существ. Действия, характеризующие ролевые отношения между персонажами, практически не наблюдаются, у всех детей резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности.

В структуре сюжетно-ролевой игры выделяют сюжет, который представляет собой отражение детьми определенных действий, событий и взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжет игры характеризуется наличием: персонажа (роли), воображаемой игровой ситуации, игровых действий и предметов. Принимаемая на себя ребенком роль – центральный момент в игре детей дошкольного возраста. Игра развивается от предметно-манипулятивной деятельности и предметной игры к развернутым формам сюжетно-ролевой игры. Содержание и смысл игры развиваются и усложняются: на более ранних этапах – это воспроизведение ролевых действий, на более поздних – ролевых отношений. У старших дошкольников в норме основной смысл игры заключается в подчинении правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

У дошкольников с задержкой психического развития резко снижена активность в области самостоятельной игровой деятельности, отсутствует или достаточно редко проявляется интерес к игрушкам. Дети с задержкой психического развития разной степени выраженности не могут самостоятельно организовывать совместную деятельность в рамках сюжетной игры. Для того чтобы она возник-

ла, необходимо вмешательство взрослого, которое выражается в том, что он полностью определяет сюжет игры, описывает пути его реализации, распределяет роли. Иначе у таких детей возможна лишь игровая деятельность с элементами сюжета, которая представляет собой деятельность рядом, а не вместе.

Имея общие для всех старших дошкольников черты, характеризующие их игровую деятельность, дети с задержкой психического развития демонстрируют и свои специфические особенности овладения игрой. Так, дети с ЗПР при общем недоразвитии речи все же организуют игровые действия, которые объединены в короткие цепочки вокруг одного более общего, стержневого действия, относятся к тому или иному персонажу. Но не роль определяет действия, а действия определяют роль, взятую на себя ребенком. Действия-замещения, использование предметов-заместителей отмечаются в очень редких случаях. Отмечаются отдельные случаи моделирования ролевых отношений при игре с партнером-игрушкой.

В тех случаях, когда взрослый берет на себя полностью организацию игр, у некоторых детей наблюдается такая игровая деятельность, которую можно назвать совместной или неполной совместной. Реализация сюжета игры носит неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Такая картина состояния сюжетной игры у детей с задержкой психического развития соответствует первому уровню развития игры по классификации Д. Б. Эльконина (1978) и характеризует уровень элементарного игрового поведения. Следует отметить, что первый уровень развития игры у нормально развивающихся детей отмечается в возрасте 3-х лет.

У старших же дошкольников с задержкой психического развития отмечаются следующие специфические особенности. Это недостаточность представлений о реальных действиях взрослых, которые могут быть перенесены в игровую ситуацию. Действия этих детей, как игровые, так и предметные, бедны по своему характеру, не столь разнообразны и выразительны, как в норме. Они часто не соотносятся с задачей в целом. Ярко выражена зависимость от предметных условий деятельности. Игровое поведение малоэмоционально. Отмечается неумение обобщить действия с помощью слова. Самостоятельно выделить условную ситуацию и обозначить ее словом дети данной категории не могут (на вопрос «Что ты делаешь?» дети не отвечают «Везу груз на стройку», а скорее – «Катаю машинку»).

Описанное выше позволяет говорить о том, что игровая деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития разной степени выраженности не просто соответствует более раннему возрасту нормально развивающихся детей, а именно младшему дошкольному возрасту и раннему возрасту, а также отличается специфическими особенностями.

Картина игрового поведения дошкольников с задержкой психического развития демонстрирует существенные затруднения в формировании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, делает ее мотивированной деятельностью. За трудностями в создании воображаемой ситуации в игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития стоит бедность образной сферы: недостаточная обобщенность сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными из своего жизненного опыта, малоэмоциональная окрашенность действий.

Таким образом, игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста.

Библиографический список

1. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология. – М. : Когито-центр, 2001. – 351 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические труды. – М. : Аспект-пресс, 1995. – 324 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 365 с.
4. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
5. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
7. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. Н. Развитие словесной регуляции детей. – М. : Академия, 1978. – 356 с.
8. Марковская И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28–34.
9. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
10. Слепович Е. С. О становлении игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития // Тезисы докладов к 7 съезду. – М. : Академия наук СССР, 1989.
11. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 320 с.
12. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
13. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М. : АCADEMIA, 2004. – 354 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

РАСШИРЕНИЕ КРУГА ОБЩЕНИЯ И ЕГО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В ОТНОШЕНИЯХ СО СВЕРСТНИКАМИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

А. И. Кошель
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. This article observes features of relations with peers at senior teenagers, who psychologically dependent on parents. Two supplementing tendencies are considered: expansion and individualization of contacts. Results of research showed that psychological dependence on parents causes difficulties in the relations with contemporaries, connected with selectivity, emotional proximity and dictation, ability and desire to come into contacts.

Key words: psychological dependence on parents; senior teenage age; relations with peers.

Современная школа наряду с семьей призвана готовить молодое поколение к взрослой жизни, ориентируясь на становление выпускника школы как субъекта своего жизненного пути, самостоятельного члена общества, готового строить эффективные взаимоотношения с окружающими. При этом психологи отмечают трудности формирования автономии у современных старшеклассников (А. С. Белкин, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Д. Зиглер, В. Г. Казанская, А. А. Реан), а также – распространение такого относительно нового явления, как психологическая зависимость подростка от родителей (О. Е. Дергачева, Е. В. Емельянова, О. А. Карабанова, О. П. Макушина, Г. Ньюфелд). Это сложный феномен, в основе которого лежит навязчивое состояние непреодолимого влечения, эмоциональное стремление к поддержке и защите со стороны родителей, сниженная способность к самостоятельному поведению и отсутствие пространства для свободного развития личности. В старшем школьном возрасте психологическая зависимость от родителей закрепляется в структуре личности как крепкая эмоциональная связь, проявляется в негативистической и собственно зависимой форме поведения [1; 4].

Умеренное проявление зависимости у старшеклассников является естественным и нормативным, но доминирование зависимых тенденций формирует систему соответствующих ожиданий в общении с более широким окружением и оказывает негативное влияние на межличностные отношения, в том числе на отношения со сверстниками, являющиеся наиболее приоритетными в этом возрасте [4; 5].

В отношениях со сверстниками у старших школьников можно выделить две противоположные тенденции: расширение сферы отношений, с одной стороны, и индивидуализацию, или избирательность, – с другой [5]. Первая тенденция проявляется в

увеличении времени, которое расходуется на общение со сверстниками, в существенном расширении социального пространства в отношениях и географии общения [8]. Это позволяет старшекласснику разнообразить репертуар своих социальных ролей и усвоить новый социальный опыт, научиться устанавливать контакты с незнакомыми людьми [6].

Вторая тенденция – к индивидуализации отношений – выражается в строгом разграничении природы взаимоотношений с окружающими, высокой избирательности в дружеских привязанностях, максимальной требовательности к общению в диаде [6; 8]. Старшеклассникам нужны близкие друзья, на которых можно положиться и которые могут их понять. Они делятся не только своими секретами и планами, но также и чувствами, помогая друг другу в решении внутренних проблем и межличностных конфликтов. Близкие друзья играют важную роль в процессе формирования идентичности. Чтобы принять свою идентичность, старшеклассник должен почувствовать принятие и одобрение ее другими [2; 3; 7].

Проведенное нами исследование показало, что психологически зависимые от родителей старшеклассники испытывают трудности в отношениях со сверстниками, связанные с избирательностью, эмоциональной близостью и дистанцией, умением и желанием устанавливать контакты. В исследовании приняло участие 237 учащихся старших классов средних общеобразовательных школ и гимназий города Таганрога. С помощью методики «Диагностика психологической зависимости в детско-родительских отношениях» (Ж. Г. Куповых, О. Н. Истратова) и дальнейшей процедуры рандомизации респонденты были разделены на три выборки по 24 человека: независимые и зависимые (собственно зависимые и негативисты) старшеклассники. Особенности широты круга общения и близости отношений со сверстниками у зависимых (собственно зависимых и негативистов) по сравнению с независимыми старшеклассниками мы диагностировали по методикам: графическая беседа «Мой круг общения» (Т. Ю. Андрущенко) и «Опросник межличностных отношений» (А. А. Рукавишников).

Анализ результатов исследования по указанным методикам и математическая обработка данных показали, что у собственно зависимых от родителей старшеклассников более узкий круг общения со сверстниками, чем у независимых респондентов и негативистов (см. рис. 1) («Мой круг общения», достоверные различия по Q-критерию Розенбаума на уровне значимости 0,01).

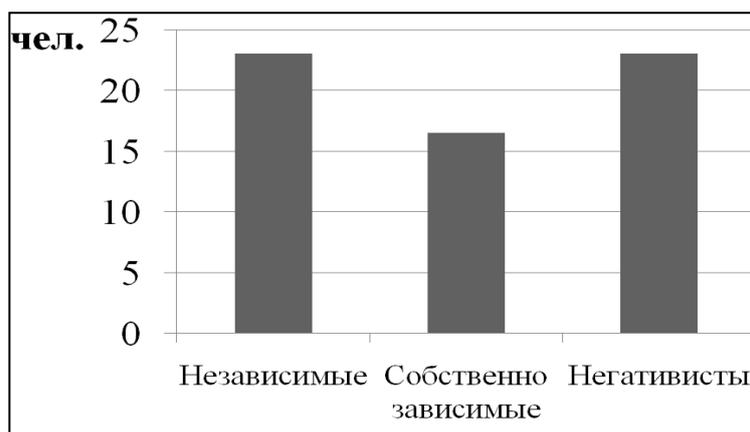


Рис. 1. Широта круга общения со сверстниками (по средним значениям)

При этом у негативистов при достаточно широком круге общения мало близких отношений в сравнении с независимыми и собственно зависимыми старшеклассниками (см. рис. 2) («Мой круг общения», достоверные различия по Q-критерию Розенбаума на уровне значимости 0,01).

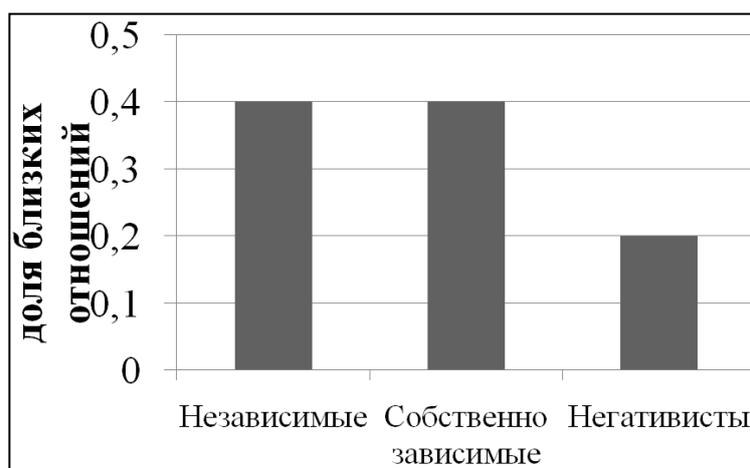


Рис. 2. Близость отношений со сверстниками (по средним значениям)

Это подтверждается и результатами «Опросника межличностных отношений» (достоверные различия по критерию ϕ^* – углового преобразования Фишера – на уровне значимости 0,01): по сравнению с независимыми старшеклассниками, собственно зависимые школьники имеют склонность избегать общения со сверстниками и общаться с малым количеством людей. Негативисты, наоборот, имеют сильную потребность быть принятыми сверстниками и расширять свой круг общения. Но негативисты более, чем независимые и собственно зависимые старшеклассники, осторожны при установлении близких отношений со сверстниками, но от самих сверстни-

ков требуют, чтобы они без разбора устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения. К близким чувственным отношениям наиболее склонны независимые старшеклассники.

Таким образом, у независимых старшеклассников круг общения со сверстниками имеет наиболее широкий диапазон взаимодействия, и им свойственны наиболее близкие отношения со сверстниками. При этом они разборчивы при выборе лиц, с которыми создают эмоциональные отношения. У собственно зависимых от родителей школьников широта круга общения со сверстниками меньше, чем у независимых, так как они очень разборчивы при выборе лиц, с которыми устанавливают эмоционально близкие отношения, хотя при этом иногда склонны вообще избегать сверстников. У негативистов широкий круг общения со сверстниками, но мало близких отношений. Они очень осторожны при установлении близких отношений со сверстниками, но от них требуют бездумного установления близких контактов.

Полученные результаты показывают, что психологическая зависимость, сформировавшаяся в отношениях с родителями, определяет у старшеклассников установки в общении со сверстниками: потребность в стабильных близких эмоциональных отношениях в общении с взрослыми обуславливает узость круга общения со сверстниками у собственно зависимых старшеклассников. А у негативистов внешняя «независимость», стремление доказать свою «автономию» окружающим, высокая частота конфликтов с взрослыми также переносятся на общение со сверстниками: они стремятся показать, что у них много друзей, но дружба эта поверхностна, так как негативистические установки не способствуют формированию близких и устойчивых отношений между людьми. И только у независимых старшеклассников общение со сверстниками отвечает задачам возраста: решение возрастной задачи эмансипации от родителей способствует формированию более взрослых отношений со сверстниками: старшеклассники не зависимы от мнения окружающих, избирательны в установлении довольно широкого круга эмоциональных отношений со сверстниками.

Библиографический список

1. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб. : Речь, 2008. - 368 с.
2. Ильин В. А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни. – М. : Класс, 2002. - 208 с.
3. Крищенко Е. П. Особенности отношения к значимым другим у старшеклассников // Современные проблемы психологии семьи. – СПб. : Изд-во АНО «ИПП», 2007. – С. 46–52.
4. Макушина О. П. Причины психологической зависимости подростков от родителей // Вопросы психологии. – 2002. - № 5. – С. 135–143.
5. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2006. - 592 с.

6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. - 656 с.
7. Скрипкина Т. П. Доверие людей в процессе общения // Эмоциональные и познавательные характеристики общения. – Ростов н/Д, 1990. – С. 33–52.
8. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М. : Гардарики, 2005. - 349 с.

ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Е. Е. Терещенко, Т. Н. Эрентраут

**Общеобразовательная школа-интернат среднего (полного)
общего образования № 3, г. Астрахань, Россия**

Summary. Abstract. Deviant behavior – committing acts that are contrary to the norms of social behavior in a given community. The school is one of the central parts of the system of general prevention of deviant behavior of minors. One of the main tasks is to create on-site services for families and sotsioterapevticheskoy teenager.

Key words: deviant behavior; teen; school; family; prevention; Correction.

Девиантное поведение – совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе. К основным видам девиантного поведения относятся: прежде всего преступность, алкоголизм и наркомания, а также самоубийства, проституция. По мнению Э. Дюркгейма, вероятность девиаций поведения существенно возрастает при происходящем на уровне социума ослаблении нормативного контроля. В соответствии с теорией аномии Р. Мертонa, девиантное поведение возникает прежде всего тогда, когда общественно принимаемые и задаваемые ценности не могут быть достигнуты некоторой частью этого общества. В контексте теории социализации к девиантному поведению склонны люди, социализация которых проходила в условиях поощрения или игнорирования отдельных элементов девиантного поведения (насилие, аморальность). В теории стигматизации считается, что появление девиантного поведения становится возможным уже при одном только определении индивида как социально отклоняющегося и применении по отношению к нему репрессивных или исправительных мер [1, с. 288].

Отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими причинами:

– социально-педагогической запущенностью, когда дети или подростки ведут себя неправильно в силу своей невоспитанности, сложившихся негативных стереотипов поведения, отсутствия у них необходимых позитивных знаний, умений и навыков;

– глубоким психологическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных отношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неуспе-

хами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым) отношением со стороны родителей, учителей, одноклассников;

– отклонениями в состоянии психологического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

– отсутствием условий для самовыражения, незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личностных жизненных целей и планов;

– безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смещением социальных и личностных ценностей с позитивных на негативные [2, с. 242].

Проблема профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в условиях образовательного учреждения приобретает в современных условиях чрезвычайную актуальность. Пространство ненормативного поведения существенно расширилось в последнее время за счет увеличившегося списка социокультурных девиаций и зависимостей (таких как игромания, интернет-зависимость), расширения спектра асоциальной и противоправной активности подростков. В сферу подростковых девиаций втягивается все большее количество молодых людей, целенаправленно объединяющихся для совершения преступлений, в результате чего криминальная активность малолетних правонарушителей сегодня сопоставима с преступностью взрослых. Образ жизни, основу которого составляет девиантная активность и зависимые формы поведения, неизбежно сопровождается биологической, генетической и социальной деградацией личности, существенно ухудшает стартовые условия социализации молодого поколения, выводит из общества наиболее дееспособную и активную часть населения.

Наибольшую актуальность проблема профилактики и коррекции девиантного поведения получает в рамках образовательных учреждений. Девиации и зависимости нередко являются результатом «социальной инфекции», распространение которой происходит внутри учебных групп, а неоптимальная социально-психологическая среда образовательного учреждения становится пространством экспансии ненормативного поведения. В то же время подростки в образовательном учреждении находятся в зоне социального контроля и влияния педагогического коллектива. Решающим фактором профилактики и коррекции девиантного поведения в данном случае является педагогически управляемая социально-культурная среда, выступающая для учащегося важнейшим условием социализации и пространством личностного развития. Реализация педагогического потенциала социокультур-

ной среды возможна на основе методологии «средового подхода», в рамках которой можно концептуально синтезировать глубинные факторы личностного становления: социокультурную среду как условие формирования и социализации личности и деятельность-активную активность человека по освоению и формированию своего жизненного пространства.

Школа выступает одним из центральных звеньев в системе органов общей профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. С одной стороны, она призвана осуществлять педагогизацию воспитательно-профилактической деятельности семьи, других социальных институтов, с другой стороны, в школе должны быть в полной мере реализованы собственные воспитательно-профилактические функции по коррекции трудновоспитуемых учащихся, осуществляемой непосредственно в процессе школьного учебно-воспитательного процесса, по созданию воспитывающей среды в школе, по месту жительства, по оздоровлению условий семейного воспитания детей и подростков.

Одной из основных задач является создание на местах служб социотерапевтической помощи семье и подростку, которые смогут квалифицированно осуществлять психологическое консультирование, психотерапевтическую помощь функционально несостоятельным семьям, оказывающим косвенное десоциализирующее влияние и не справляющимся с задачами воспитания в силу психолого-педагогических и социально-психологических причин.

В качестве объектов воспитательно-профилактического воздействия наряду с трудновоспитуемыми, социально дезадаптированными несовершеннолетними и функционально несостоятельными семьями выступают также неформальные подростковые группы и сообщества, играющие особо важную роль в формировании личности подростков вообще и девиантных в частности.

Для социально дезадаптированных несовершеннолетних характерно заметное снижение референтной значимости и влияния семьи и школы и, в свою очередь, возрастание влияния неформальных групп, выступающих при этом предпочитаемой средой общения, и референтных групп, на которые подросток ориентируется в своем поведении.

На местах воспитательно-профилактическая деятельность по предупреждению правонарушений и девиантного поведения несовершеннолетних сводится к решению следующих задач:

- а) выявление неблагоприятных условий семейного, школьного, общественного воспитания и оздоровление их;
- б) пресечение и устранение действия антиобщественного, криминализирующего влияния на несовершеннолетних;
- в) осуществление коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Ведущие педагоги и психологи видят пути решения названных выше задач в следующем.

1. Разработка и введение в действие социально-педагогической модели дифференциации, координации и управления общих и специальных органов системы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних, основанной на социально-психологических характеристиках объектов профилактического воздействия.

2. Введение в практику работы психолого-педагогического инструментария для изучения личности, ближайшего окружения девиантных подростков.

3. Согласованное использование общими и специальными органами профилактики этого инструментария в целях изучения личности трудновоспитуемых подростков, состоящих на школьном и профилактическом учете в ИДН; изучение условий их семейного воспитания и ближайшего окружения; разработка с учетом эмпирических данных социально-психологической типологии «трудных» подростков, неблагополучных семей и неформальных подростковых групп, позволяющей осуществлять дифференциацию воспитательно-профилактических мер и воздействий, оказываемых общими и специальными органами ранней профилактики, по коррекции девиантного поведения детей и подростков и оздоровлению условий их воспитания.

4. Создание сети комплексных профилактических служб социотерапевтической помощи семье и подростку, разработка содержания и организационно-управленческих принципов их работы, а также разработка психологического и правового обеспечения их деятельности.

5. Активное и целенаправленное использование подростковых и юношеских объединений по интересам как институтов ресоциализации социально дезадаптированных подростков.

6. Разработка специфических форм и средств приобщения девиантных подростков к активному, полезному, развивающему досугу, вовлечения в социально значимую деятельность, включая производительный труд.

7. Широкая апробация различных форм работы с неформальными объединениями подростков [3, с. 105].

Библиографический список

1. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М. : Академия, 2004.
2. Ковальчук М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников : моногр. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002.
3. Новоселова А. С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками. – Пермь : ПГПИ, 1988.

КОММУНИКАЦИИ КАК ПРОБЛЕМА ВЗАМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О. С. Грунистая

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Summary. Communications are presented as a problem of interaction of employees in the modern organization, characteristics and barriers of intra organizational communication processes are considered in the article. Systems and methods of improvement of communication processes at the enterprise are offered.

Key words: communications; organization; communicative barriers; feedback.

Формирование коммуникационных сетей и создание условий для успешного функционирования коммуникаций в организации составляют одну из важнейших задач управления. Не случайно немецкие ученые В. Зигерт и Л. Ланг отмечают: «Хлеб людей организации – информация и коммуникации. Если нарушаются информационные потоки внутри предприятия и связи с внешним миром, само существование этого предприятия под угрозой. Одной информации недостаточно. Только когда она соответствующим образом преобразуется и обрабатывается, т. е. когда возникают коммуникативные связи, обеспечиваются существование и эффективная деятельность организации» [2, с. 106].

Развитие различных концепций организаций придало актуальность проблемам, связанным с построением и функционированием коммуникационных сетей. Фактически первыми исследовали коммуникационные процессы в организации представители школы научного управления. В частности, Ф. Тейлор разработал жесткую организационную структуру (позднее ее усовершенствовал А. Файоль), предполагающую четкую взаимосвязь между должностями и ролями. В этой структуре имеют место только вертикальные властные связи (от руководителей к подчиненным), т. е. такая организация базируется на формальных, предельно жестких, вертикальных, иерархических коммуникационных связях.

Представители школы человеческих отношений уделяли внимание в основном неформальным коммуникациям между работниками организации с равным статусом, забывая об их взаимодействиях с администрацией, а также (что представляется самым главным) о потоках деловой информации, необходимой для выполнения работниками своих ролевых обязанностей.

Рассматривая организацию как открытую систему, системные теории акцентируют внимание на ее взаимообмене с внешней средой, изучении потоков информации, поступающих от других организаций и от социальных институтов (властных, политических, общественных и т. д.). Реализация положений системных теорий спо-

способствовала повышению степени выживаемости организации за счет налаживания связей с другими организациями и институтами, возможностей распространять властное влияние и осуществлять обмен ценной информацией. При укреплении и успешном функционировании внешних связей становятся более устойчивыми и эффективными и внутренние коммуникации.

Таким образом, можно сказать, что в рамках трех научных школ с развитием представлений о методах создания наиболее эффективных организационных структур, где поставленные цели достигаются с наименьшими затратами, менялись и понятия о коммуникациях и необходимости их исследования – от почти полного игнорирования коммуникационных проблем к пониманию значимости их совершенствования для любой сложной организации и пониманию того, что надежные коммуникации – залог успеха всей организации [4].

Коммуникация в современных условиях является основой жизнеобеспечения каждой фирмы, организации, предприятия. Благодаря коммуникации осуществляется сбор, анализ и систематизация информации как внутри предприятия, так и за его пределами, обеспечивается необходимый уровень взаимодействия с деловыми партнерами, конкурирующими фирмами, потребителями, поставщиками, финансистами, клиентами. Не только слово, цифра и другая информация, которая может быть представлена письменно или графически, занимают основное место и являются важными в коммуникационном процессе, но и другие элементы (жесты, мимика, паузы) могут быть определяющими с позиций оценки эффективности управления.

Коммуникации, как разветвленная сеть, пронизывают все элементы и структуры организации. Главная их цель – обеспечить взаимопонимание сотрудников, которые участвуют в информационном обмене.

Внутриорганизационные коммуникации должны обладать рядом характеристик: быть ясными, краткими и точными; прозрачными, а сообщаемые сведения – достоверными; должны взывать к лучшим интересам людей и помогать бороться с атмосферой недоверия в коллективе.

В идеале информация о принятом решении должна доходить до работников еще на стадии его подготовки, так как утечка информации, ее неформальное обсуждение неизбежны. Объявив о решении, следует снова и снова возвращаться к его обсуждению, предоставляя дополнительные сведения и помогая людям воспринять новшества.

Что касается коммуникативных барьеров, нужно заметить, что, помимо объективных причин, затрудняют коммуникации и субъективные факторы. К примеру, предвзятые представления людей, отвергающих новые идеи в силу их новизны, кажущейся с первого взгляда сомнительной, или в силу стереотипов. В результате иска-

жается восприятие сообщения и как следствие снижается его результативность, замедляется процесс обратной связи [3].

Коммуникации имеют огромное значение для успеха организаций, на коммуникации руководители тратят от 50 до 90 % времени, однако, опросы показали, что около 70 % руководителей считают коммуникации главным препятствием на пути достижения эффективности их организациями. По данным зарубежных исследований, результативность горизонтальных коммуникаций достигает 90 %, вертикальных – 20–25 % (такое количество исходящей от руководителей информации доходит до работников и правильно понимается ими). Другими словами, исполнители способны реализовать свои функции, располагая лишь пятой частью предназначенной им информации.

Недостаточную эффективность вертикальных (как восходящих, так и нисходящих) коммуникаций подтверждают данные о том, что ближайший начальник рабочих (бригадир), покидая кабинет первого руководителя предприятия, выносит только 30 % информации, а начальник цеха – около 40 %. Коммуникации снизу вверх еще более неэффективны, так как до начальства доходит не более 10 % информации. Это убедительно свидетельствует о том, что не используются все возможности в организации коммуникаций [1].

Эффективная коммуникация очень важна для успеха в управлении. Во-первых, решение многих управленческих задач строится на непосредственном взаимодействии людей в рамках различных событий. Во-вторых, межличностная коммуникация, возможно, является лучшим способом обсуждения и решения вопросов, характеризующихся неопределенностью и двусмысленностью.

Любая организация заинтересована в повышении эффективности коммуникаций. Повышение эффективности возможно на основе детального анализа используемой технологии коммуникаций и видении разрывов, нестыковок или провалов в коммуникационном процессе. Почти для всех организаций регулирование информационных потоков остается достаточно проблематичным явлением: информация не всегда попадает именно к тому лицу, к которому она должна попасть, а если и к тому, то не всегда своевременно.

Кроме того, в ряде организаций существует проблема неравномерной информационной нагрузки: кто-то страдает от ее избытка, а кто-то испытывает «информационный голод». Весьма важным и наиболее часто используемым направлением в совершенствовании коммуникационного процесса выступает оптимизация системы обратной связи, устранение коммуникационных барьеров, повышение точности передаваемой информации.

В качестве путей улучшения коммуникации можно выделить следующие методы.

1. Управленческое регулирование, которое включает в себя четкое определение и формулирование задач, формирование четко-го представления о потребностях в информации начальника и подчиненных, планирование, реализацию и контроль в направлении улучшения информационного обмена, а также обсуждения планов, задач, путей их решения.

2. Совершенствование системы обратной связи, которое подразумевает перемещение людей из одного подразделения организации в другое с целью обсуждения; опрос работников, в среде которых необходимо выявить: четко ли доведены до них цели их деятельности, информированы ли они, с какими потенциальными и реальными проблемами сталкиваются или могут столкнуться; стратегии перемен, получает ли их руководитель для предложений.

3. Совершенствование системы сбора информации с целью снижения тенденции фильтрации идей или их игнорирования на пути снизу вверх.

4. Создание каналов информационных сообщений (стенная печать, статьи, радио и т. п.)

5. Внедрение современных информационных технологий (электронная почта, видеоконференция и др.).

Точные коммуникации снизу вверх оповещают менеджера о состоянии подчиненных, помогают ему правильно определить качества работников и открывают путь для более эффективных коммуникаций сверху вниз. В то же время существует проблема искажения коммуникаций, поступающих снизу вверх, потому что работники чаще будут говорить начальнику то, что он хочет услышать, а не то, что есть на самом деле.

Для улучшения восходящих потоков можно использовать ряд вспомогательных систем:

1. Система действий, обозначаемая термином «политика открытых дверей», представляет собой готовность руководителя любого ранга выслушивать предложения рядовых работников.

2. Система действий, называемая «выведение управления за пределы кабинета». Обход руководителем предприятия – хороший способ познакомиться с положением дел непосредственно. Однако не рекомендуется делать это слишком часто.

Неформальные коммуникации связаны с неформальными группами и неслужебными вопросами, а также распространением слухов. Система слухов хорошо работает, так как использует многие каналы. Информация может дойти до огромного числа людей за короткий промежуток времени. Необходимо научиться пользоваться системой слухов и не препятствовать неформальной коммуникационной сети. Неформальные коммуникации могут возникать не только между членами неформальных групп. Хорошие личные взаимоотношения между теми или иными работниками

облегчают неформальную передачу информации. Главное преимущество системы неформальных коммуникаций – в ее большей гибкости, что нередко благоприятствует скорейшему распространению информации.

Итак, общение является неотъемлемой чертой организационного бытия. Каждый член организации участвует в коммуникационном процессе. Однако интенсивность этого участия и его цели неодинаковы у различных членов организации. Сотрудники общаются для того, чтобы:

- выразить свои чувства и эмоции (социальная цель);
- получить или предоставить информацию (профессиональная цель);
- оказать влияние на поведение других членов организации.

Последняя цель полностью совпадает с целью управления персоналом организации – добиться необходимого для компании производственного поведения своих сотрудников, что позволит реализовать организационные цели. Следовательно, коммуникация может и должна являться элементом системы управления персоналом.

Библиографический список

1. Бахарев А. Р. Коммуникации внутри компании: как добиться их эффективности // Технологии корпоративного управления. URL: http://www.iteam.ru/publications/human/section_44/article_2669/ (дата обращения: 04.02.2013).
2. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М. : Экономика, 1990. – 336 с.
3. Райкова Е. В. Проблемы деловой коммуникации в организации // Научный вестник Уральской академии государственной службы. URL: <http://vestnik.uara.ru/ru-ru/issue/2008/04/13/> (дата обращения: 04.02.2013).
4. Фролов С. С. Социология организаций. – М. : Гардарики, 2001. – 384 с.

ВЛИЯНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ ЛЫЖНИКОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

М. А. Кузьмин

**Национальный минерально-сырьевой университет
«Горный», г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. The results of studying of influence of sportsmen-skiers' competitive motives on success of their performances at competitions are considered in the article.

Key words: motivation; success of a performance; result; competitive motives.

Как известно, высокая мотивация является условием результативности деятельности в спорте. В то же время малоизученным остается вопрос о том, какие именно мотивы участия в соревнова-

нии позитивно влияют на успешность выступления лыжников в соревновании.

Кроме того, по данным литературы, достаточно дискуссионным является вопрос об оптимальной выраженности соревновательных мотивов.

Исследование проводилось на соревнованиях одного уровня: на первенствах вузов Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 138 лыжников-гонщиков, имеющих спортивную квалификацию не ниже 1-го разряда.

Мотивы спортивной деятельности лыжников-гонщиков изучались с помощью методики А. Н. Николаева «Мотивы спортивной деятельности» [1]. Методика представляет собой опросник шкального типа, включающий в себя 20 положений, которые отражают основные шесть групп мотивов: мотивация на сам процесс выступления, на спортивные результаты, на самосовершенствование, на общение, долженствование и мотивация на материальное вознаграждение. Кроме того, по этой же анкете измерялась и выраженность потребности участия в предстоящей гонке, а также наличие и выраженность цели конкретного выступления. Использовалась 9-балльная оценка испытуемыми каждого из положений.

Успешность выступления спортсмена в конкретном соревновании также изучалась с помощью анкеты шкального типа, в которой сами спортсмены и их тренеры (отдельно) должны были оценить два параметра: степень соответствия занятого места к планируемому (шкала 1) и степень соответствия выступления уровню подготовленности (шкала 2).

Известно, что каждый результат может и должен оцениваться по продукту деятельности (так учит кибернетика). Продукт деятельности оценивается по трем критериям: количество, качество и стабильность. Шкала – 1 соответствует количественной оценке «продукта», шкала – 2 – качественной. Стабильность отдельного выступления оценить невозможно.

Удовлетворенность от результата выступления оценивалась с применением подобной шкалы по той же анкете, по которой оценивалась и успешность (шкала 3).

Методика представляет собой семантический дифференциал из 11 значений каждой из шкал. Рассчитывался усредненный показатель оценки спортсмена и тренера.

Для рассмотрения данного вопроса обратимся к результатам корреляционного анализа, представленным в таблице 1.

Достоверные взаимосвязи результатов соревновательной деятельности и показателей мотивации предстоящих соревнований лыжников

($n = 138$; $r = 0,17$ при $p \leq 0,05$; $r = 0,23$ при $p \leq 0,01$)

№	1	2	3	4	5	6	7	8
А	0,47	0,65	0,42	0,64	0,51	-	0,31	0,28
Б	0,49	0,68	0,52	0,51	0,44	-	0,32	-
В	0,71	0,68	0,70	0,51	0,45	0,34	-	0,23

Условные обозначения:

Мотивация на участие в предстоящем соревновании: 1 – выраженность потребности участия в предстоящей гонке, 2 – наличие и выраженность цели конкретного выступления, 3 – мотивация на процесс соревнования, 4 – на спортивный результат, 5 – на самосовершенствование, 6 – на общение, 7 – на долженствование, 8 – на материальное вознаграждение. Результативность соревновательной деятельности: А – степень соответствия занятого места к планируемому, Б – степень соответствия выступления уровню подготовленности, В – удовлетворенность результатом выступления

Показатели успешности выступления и удовлетворенности своими результатами выше у тех лыжников, которые испытывают внутреннюю потребность к участию в соревновании, имеют выраженную цель участия.

Ведущими мотивами, которые влияют на результат, являются: мотивация на процесс соревнования, на спортивный результат, на самосовершенствование и на долженствование.

Успешно выступившие спортсмены видели в соревновании возможность самосовершенствования, повышения уровня физического здоровья, силы и выносливости, волевой саморегуляции. Внешняя положительная мотивация (долженствование) влияет на результативность, но не связана с удовлетворенностью результатом, поскольку не позволяет удовлетворить внутренние потребности лыжников в достижении успеха.

Мотивация на общение, напротив, повышает удовлетворенность участием в гонке, но не влияет на результативность.

Библиографический список

1. Николаев А. Н. Методика оценки мотивов спортивной деятельности // Психологические основы обучения и воспитания : мат-лы 30-й науч. конф. – СПб. : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003. – С. 55–58.

IV. ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. В. Константинова
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия

Summary. In given article problems of health of schoolboys, struggle against bad habits at younger schoolboys are considered. The special attention is given to computer dependence. On the basis of studying of the given problem there is a necessity for working out of recommendations about preventive maintenance of computer dependence.

Key words: Health of younger schoolboys; computer dependence.

В условиях внедрения в массовое образование нового Федерального государственного стандарта общего образования актуально исследование новых возможностей, открывающихся в здоровьесберегающей работе школы. Актуальность проблемы сохранения здоровья школьников приобретает особую остроту в условиях современной жизни нашего общества, вставшего на путь социально-экономических преобразований.

ФГОС НО формулирует цели, ключевые задачи, средства, формы формирования у учащихся культуры здоровья, предусматривающей самостоятельную сознательную регуляцию своих действий и поведения в интересах своего здоровья и здоровья окружающих.

Обеспечение здоровьесберегающей организации учебного процесса в общеобразовательной школе дает возможность сформировать устойчивые потребности в сохранении и укреплении здоровья и соответствующие ценностные ориентации школьников, возможность сохранить здоровье за период обучения в школе, позволяет сформировать у детей необходимые для этого знания, научить использовать полученные знания в современной жизни.

Проблема сохранения и укрепления здоровья в последнее десятилетие приобрела статус приоритетного направления. Идея здоровьесбережения учащихся в образовании – красная нить национального проекта «Образование», президентской инициативы «Наша новая школа», федеральных государственных образовательных стандартов.

Формирование здорового образа жизни должно происходить непрерывно и целенаправленно.

Особенно актуальна эта проблема для начальной школы, что связано с кардинальными изменениями в привычном укладе жизни

ребенка, освоением им новой социальной роли «ученик». Высокий процент первоклассников приходит в школу с врожденными и приобретенными заболеваниями.

Самые распространенные заболевания школьников – простудные.

По данным медицинских исследований, в первый год пребывания в детском коллективе, проходя этап социализации, ребенок знакомится с различными респираторными вирусами, которые будут окружать его в течение всей последующей жизни.

На втором месте по количеству заболеваний младших школьников находятся детские инфекции – ветряная оспа, краснуха, эпидемический паротит и т. д.

Кроме того, наблюдаются нарушения зрения и осанки.

«Здоровье – это еще не все, но все без здоровья – ничто», – гласит известный афоризм.

Стандарт впервые определил такую составляющую, как здоровье школьников, в качестве одного из важнейших результатов образования. Чтобы ребенок нормально рос, развивался, у него не было сколиоза, плохого зрения, ему нужна физическая активность и на перемене, и на уроке, и во внеурочной деятельности. Ни для кого не секрет, что высокий процент первоклассников приходит в школу с врожденными, приобретенными заболеваниями [4, с. 57].

Стандарт обеспечивает формирование знаний, установок, ориентиров и норм поведения, способствующих сохранению, укреплению здоровья, заинтересованному отношению к собственному здоровью, знанию негативных факторов риска.

Необходимо избежать отрицательных привычек, которые могут формироваться при высоком объеме учебной нагрузки, в частности аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности окружающего мира путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности.

Примерами такого поведения могут служить: пьянство и алкоголизм, наркомания, токсикомания, курение, компьютерная зависимость, трудовоголизм, сексуальные девиации, правонарушения.

Стоит остановиться на компьютерной зависимости младших школьников, поскольку это одна из актуальных проблем на сегодняшний день. При чрезмерном пристрастии к виртуальным играм они становятся камнем преткновения на пути духовного и физического развития.

По разным оценкам, различными видами компьютерной зависимости страдают до 10 % всех пользователей персональных компьютеров и сети Интернет во всем мире.

Симптомами компьютерной зависимости являются:

- равнодушие к семейным контактам, здоровью, успехам в учебе, школьным и внешкольным мероприятиям;
- чрезмерно длительное пребывание за компьютером;
- быстрый прием пищи (иногда перед монитором);
- быстро появляющаяся усталость, раздражительность, перепады настроения;
- приоритет пребывания в Интернете над всеми остальными видами деятельности и общения;
- нарушение обещаний в отсутствие взрослых не выходить в Интернет;
- отрицание, часто аффективное, компьютерной зависимости [2; 3].

Компьютерная зависимость ведет к возникновению патологического пристрастия и потребности находиться за компьютером больше времени. Наблюдается сильнейшая деградация социальных связей личности. На фоне социальной дезадаптации и углубления в мир виртуальной реальности могут появиться избыточная агрессивность и возникают различные заболевания желудочно-кишечного тракта: гастриты, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки [1].

Длительное пребывание за компьютером отрицательно сказывается на состоянии опорно-двигательного аппарата и глаз. Часто возникают искривления позвоночника, миопия, дальнозоркость, глаукома, синдром «сухого глаза» и дисплейный синдром.

В статье 51 «Охрана здоровья обучающихся, воспитанников» закона «Об образовании» сказано, что «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников. Учебная нагрузка, в том числе внеучебная нагрузка, режим занятий обучающихся, воспитанников определяются уставом образовательного учреждения на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения».

Можно выделить следующие рекомендации по профилактике компьютерной зависимости:

1. Постоянно проявлять внимание к развитию интересов и склонностей младшего школьника. Содействовать и поощрять его творческие начинания.
2. Следить, чтобы школьник уделял должное время физическим нагрузкам. Физические упражнения отработывают негативную энергию, снимают напряжение, стабилизируют эмоции.
3. Личный пример использования компьютера как помощника, инструмента работы.
4. Культивирование чувства семейной, коллективной общности.

5. Корректное использование права на запрет, т. к. «запретный плод» сладок.

Библиографический список

1. Выгонский С. И. Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью. – М. : Феникс, 2010. – 320 с.
2. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А. Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2009. – 190 с.
3. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. – 2-е изд., испр. – М. : ЛКИ, 2011. – 224 с.
4. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. – М. : PerSe : ПЕР СЭ, 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С. Ю. Девярых

Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет, г. Витебск, Беларусь

Summary. The paper presents the psycho-pedagogical basis of the value of students in the educational process of the educational establishment.

Key words: pedagogical process; personal development; values.

Понятие «ориентации» широко употребляется в социальной психологии и выражает отношения человека и социокультурной среды. Регулятивная функция ценностных ориентаций личности охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Н. Ф. Наумова выделяет ценностные ориентации как один из механизмов целеполагания, поскольку они дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т. е. не только регулируют, но и направляют эти действия [7].

Вместе с тем, как справедливо отмечал М. М. Бахтин [2], что то, что историческое человечество признает ценностью, для индивида, не причастного к ценности своей жизнью, – пустой звук. Иначе говоря, личность раскрывается в «авторском» прочтении социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального способа жизни, поэтому можно говорить о том, что в основе включения личности в социокультурные связи лежат личностные ценности.

А. Н. Леонтьев [5] рассматривал личностный смысл как существенный элемент, детерминанту, как одну из составляющих сознания, наряду со значением и чувственной тканью. Личностный смысл – это индивидуализированное отношение личности к тем

объектам, ради которых разворачивается деятельность и общение. Самые разные проявления культуры могут приобрести для человека личностный смысл, стать «значением-для-меня», некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или утрачивают свою смыслообразующую функцию.

Д. А. Леонтьев [6] полагает, что личностные ценности составляют мотивационную основу поведения и, как правило, они осознаются. Однако для реализации личностных ценностей важна их совместимость с ценностями групповыми и в целом социальными.

Н. В. Ключева [4], определяя личностные ценности как идеальные представления о должном, задающие направление жизнедеятельности и выступающие источником смысла, отмечает, что превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включается в практическую реализацию этой общей ценности, ощущая ее как свою.

Ценностно-смысловые ориентации личности формируются и развиваются в процессе социализации. Развитие – фундаментальное понятие диалектики, которое можно определить как совокупность изменений, которые приводят к появлению новых качеств.

Для А. Н. Леонтьева [5] развитие личности есть становление связной системы личностных смыслов. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью. В этом принципе проявляется исходное определение личностного смысла как субъективного значения данного объективного значения.

Согласно А. Г. Асмолову [1], личностный смысл есть составляющая динамической смысловой системы, индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. При этом процесс развития личности есть процесс осознания динамических смысловых систем.

В трактовке В. И. Слободчикова [9] развитие – качественные изменения в структуре человеческой личности, основными координатами которых является система отношений человека с окружающими людьми. Развитие – кардинальное структурное преобразование человеком собственной самости, сдвиг в ходе изменений, которые не сводимы ни к естественному созреванию и росту, ни к деятельностным характеристикам. Ключом в поиске оснований и условий нормального психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни выступает субъективная реальность. Субъективность обнаруживает себя в главной способности человека – способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (распорядителем, хозяином, автором) собственной жизни. Субъективность составляет родовую

специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ бытия.

В. И. Слободчиков полагает, что источником развития субъективной реальности в онтогенезе является со-бытийная общность, а сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности другими формами – более сложными и более высокого уровня развития. Принцип развития – динамическое преобразование систем связей и отношений в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления).

Механизмом личностного развития является рефлексия, которая выступает условием понимания человеком самого себя, что в первую очередь обуславливает понимание им других людей и мира в целом [8].

А. В. Карпов [3] рассматривает рефлексивную составляющую личности, позволяющую ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность.

Рефлексия как процесс самоопределения личности, смыслообразующий фактор творческого мышления обеспечивает не только смысловую организацию и самоорганизацию, но и самореализацию и саморазвитие личности в конкретных условиях микроразвития мышления в процессе разрешения конфликтно-проблемной ситуации поиска ответа на вопрос [8].

Современные психологи определяют саморазвитие как активное, последовательное и необратимое качественное изменение психического склада личности. По мнению Г. А. Цукерман [10], саморазвитие – это не только сознательное изменение своей самости, в процессе чего происходит осознание ценностей выбора, свободы и своего реального «Я», но и столь же сознательное стремление сохранить в неизменности свое «Я – самость». Саморазвитие выступает механизмом обретения человеком своей человеческой сущности, критерием зрелости личности, ее культуры.

В. И. Слободчиков [9] выделяет внутренние и внешние условия развития личности. Внешние – педагогические – деятельность педагога и внутренние – установки и мотивация личности. При проектировании саморазвития личности ребенка задача педагога – создать такие условия, которые обеспечивали бы ребенку максимальные возможности для проявления творческой активности. Саморазвитие как общественно-культурная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он входит в со-бытийную общность, будучи главным носителем символизации мира и его духовных символов.

Следуя В. Франклу, можно говорить о том, что нахождение смысла жизни как базовое стремление человека и составляет цель его развития как личности.

Анализ литературы (А. Н. Асмолов, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. В. Карпов, Н. В. Ключева, В. И. Слободчиков, И. Н. Семенов, Г. А. Цукерман и др.) позволил выделить значимые для нашего исследования положения:

– в основе включения личности в социальные связи лежат личные ценности, выражающие отношения личности к тем или иным объектам, ради которых разворачивается деятельность; личные ценности есть производные от социальной позиции человека;

– превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включается в практическую реализацию этой ценности, ощущая ее как свою;

– процесс развития личности связан со становлением субъектности, личностным самоопределением как формированием смысловой системы личности; источником развития выступает событийная общность; механизмом личностного развития является рефлексия;

– единицей развития выступает событие, которое представлено проблемно-конфликтной ситуацией, разрешение которой связано со снятием противоречия между личным смыслом ценности и ее социокультурным смыслом;

– внешняя сторона характеризуется событийностью и диалогичностью; внутренняя сторона процесса развития характеризуется мерой активности личности, личность сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним.

Исходя из проведенного анализа и обобщения, правомерно определить ценностное развитие учащихся как процесс активного усвоения ими культурообусловленных смыслов ценностей, приводящий к позитивному изменению их внутреннего мира, обеспечивающему основу для их самоопределения в жизни в целом.

Развитие ценностных ориентаций учащихся в педагогическом процессе учреждения образования характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней ее сторон. Внешняя сторона ценностного развития представляет собой гармонизацию культурно обусловленных смыслов ценностей с индивидуальными смыслами этих ценностей через создание условий, побуждающих учащегося к осмыслению и переосмыслению социокультурных смыслов ценностей, что обеспечивает их приобщение к этим ценностям, а также оказание педагогической поддержки в ситуации ценностного выбора. Внутренняя сторона ценностного развития представлена ценностным потенциалом учащихся и их направленностью на самоопределение и становление индивидуальной ценностной позиции.

Главная особенность внешней стороны ценностного развития состоит в построении событийной общности педагогов и учащихся, что предполагает рассмотрение акта их взаимодействия как события. Структура событийности образуется ситуацией противоречия между личным и социокультурным смыслом ценности и специаль-

ными действиями, направленными на преодоление этого противоречия. Действия по построению событийности строятся на противопоставлении личного и социокультурного смыслов ценностей и установлении конгруэнтности между ними.

Осмысление и преобразование социокультурных смыслов ценностей происходит во внутреннем пространстве личности. Ценностное восприятие новой информации обогащает личность, становится внутренним источником развития. Для того чтобы началось движение внутреннего развития, осознание необходимости изменений должно появиться у учащихся «изнутри», стать личностно значимым. Основным средством возникновения этого процесса является рефлексия.

Таким образом, ценностное развитие учащихся обеспечивается на «внутреннем» уровне посредством личностного роста. Внутренняя сторона ценностного развития предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений ценностного мира учащихся, направленный на их реализацию в учебной и внеучебной деятельности. Соответствующим образом организованный педагогический процесс становится внешним регулятором внутренней стороны развития ценностных ориентаций учащихся.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Ключева Н. В. Экзистенциальная традиция в психологическом консультировании : учеб. пособ. – Ярославль : ЯрГУ, 1998. – 120 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. – М. : Просвещение, 1983. – 320 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
7. Наумова Н. Ф. Философия и социология личности. – Москва : Канон+, 2006. – 575 с.
8. Семенов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учеб. пособ. – М. : МПСИ, 2000. – 64 с.
9. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан : БГПИ, 2005. – 272 с.
10. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М. : Интерпракс, 1995. – 267 с.

РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ СПОСОБНОСТЕЙ: МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР

Н. В. Солнцева

Российский государственный гуманитарный университет,
филиал в г. Фрязино, Московская область, Россия

Summary. The resource model of capabilities includes three basic factors, i.e. capability factor, motivation factor, and personality factor. Motivation factor represents a resource that creates internal disposition reserves for manifesting capabilities. Directions of these two factors are regulated by personality factor. Studies of motivation factor permit forecasting a choice of a certain sphere of professional activities and subsequent success in the chosen sphere.

Key words: resource model of capabilities; motivation factor; socioeconomic professions; needs.

В конце 90-х годов отечественным исследователем педагогических способностей Н. А. Аминовым была предложена ресурсная модель профессиональных способностей (спецспособностей) [1]. Базовыми компонентами данной модели являются три основных фактора: когнитивный, мотивационный и личностный.

Компоненты ресурсной модели – когнитивный, мотивационный и личностный – обладают динамичными характеристиками. Находясь в развитии, они одновременно представляют собой по отношению друг к другу уровни развития и реализации определенного набора способностей. Так, когнитивный уровень спецспособностей является реализацией «природных предпосылок» – консервативных некомпенсируемых признаков профессиональных способностей. Мотивационный уровень спецспособностей формируется на ранних стадиях онтогенеза. Этот уровень позволяет компенсировать низкий уровень выраженности когнитивного компонента. Уровень личностных особенностей спецспособностей характеризуется возможностью формирования в процессе деятельности и проявляется в стилевых характеристиках профессионального межличностного взаимодействия (Л. Н. Блохина, 2008) [2].

Структура ресурсной модели и связи ее компонентов в полной мере отвечают содержанию социально-психологической компетентности – способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входят умения ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особое значение здесь имеет умение поставить себя на место другого. Формирование

этой компетентности происходит в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность.

Единым основанием ресурсной модели способностей является специфическая структура специальных способностей к социальным профессиям (Н. А. Аминов, 1997; И. А. Зимняя, 1997). Наличие специальных способностей у субъекта и их четкая выраженность позволяют прогнозировать успешность его профессиональной деятельности.

Согласно данной модели, эффективность профессиональной деятельности тем выше, чем в большей степени совпадают требования профессиональной деятельности и индивидуальные особенности профессионала по данным компонентам спецспособностей.

Успешность работы в социальных профессиях, как свидетельствуют данные эмпирических исследований, обусловлена следующими факторами:

- степенью развития *социального интеллекта* – когнитивного компонента, определяющего умение взаимодействовать с людьми;
- сформированностью *потребности в доминировании* – мотивационного компонента, характеризующего стремление к регулированию и управлению этим взаимодействием;
- уровнем выраженности личностных особенностей, проявляющихся в *стиле межличностного взаимодействия, адекватном профессиональным требованиям*, и позволяющих реализовать когнитивный и мотивационный компоненты (Х. Хекхаузен, 1986; Н. А. Аминов, 1997, 1999; И. А. Зимняя, 1997; Н. В. Солнцева, 1999).

Изучение способностей и спецспособностей к профессиональной педагогической деятельности проводилось на протяжении второй половины XX в. отечественными исследователями довольно активно. Результаты исследований представлены в работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. Н. Аминова и др.

Исследования мотивационных основ выбора и последующей успешности / неуспешности в педагогической сфере проводились в значительно меньшей степени, в этой связи их результаты представляют особый интерес. Полученные к настоящему времени результаты исследований показывают, что ведущим мотивом педагогической деятельности является мотив власти, или мотив доминирования [6; 7].

Наличие сформированного умения оказывать профессиональное педагогическое влияние является важным условием успешной работы педагога. В основе этого умения лежит мотив власти. Профессиональное педагогическое влияние реализуется в следующих действиях:

- организовывать обучаемых;
- склонять или убеждать принять задачу урока;
- руководить процессом учебной работы;
- регулировать ее ход, уговорить, убедить иными приемами, создать условия для выполнения необходимых заданий, упражнений;

- вести обучаемых в ходе работы;
- надзирать, следить, контролировать ход ее выполнения;
- подводить итоги занятия и оценивать работу учащихся, ее результаты.

В ходе выполнения перечисленных действий учителю приходится подчинять, диктовать условия, проявлять власть; вводить нормы, составлять, устанавливать правила, например, поведения, выполнения работ и др.; оценивать, судить. Осуществляя роль руководителя, он запрещает, ограничивает, отговаривает, наказывает, оказывает сопротивление. Находясь в такой позиции, он может устанавливать моду, приобретать подражателей, покорять и очаровывать.

Эти действия, как указывает Н. А. Аминов, опираясь на точку зрения Г. Мюррея, соответствуют следующим желаниям:

- контролировать свое социальное окружение;
- посредством совета, обольщения, убеждения или приказа воздействовать на поведение других людей и направлять его;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте [4].

Выполнение основных педагогических приемов, перечисленных выше, удовлетворяет реализуемые в них желания, которые, в свою очередь, являются проявлениями феноменов власти, или, другими словами, реализацией мотива власти.

Становление этого мотива начинается на ранних возрастных этапах и сопряжено, по утверждению С. Б. Каверина [5], с формированием и развитием таких потребностей, как гедонистические потребности, потребность в свободе, потребность в самоутверждении и самовыражении, потребность быть личностью (схема № 1).

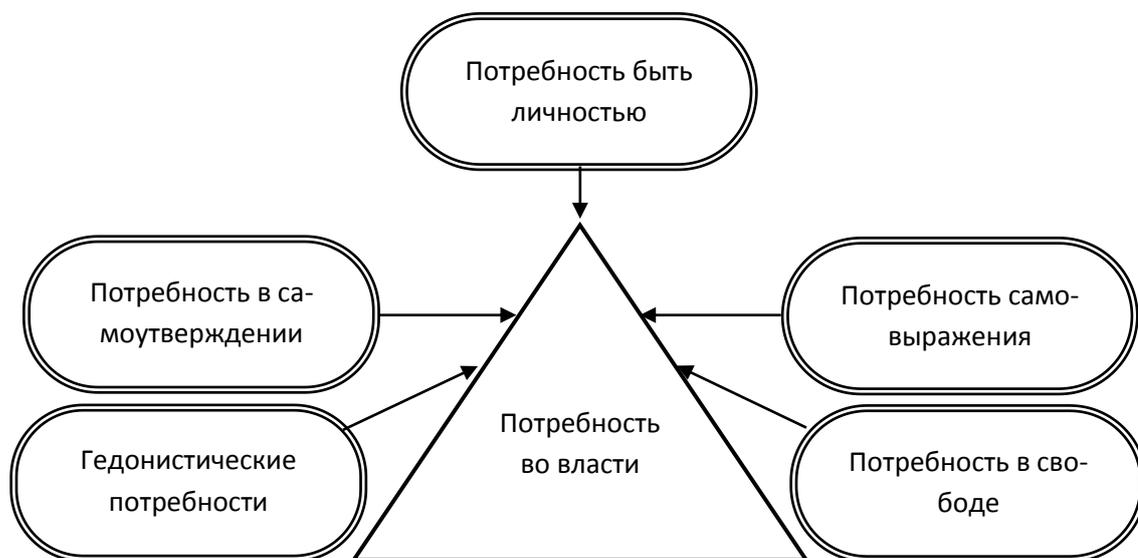


Схема 1. Потребности, связанные с потребностью во власти

Сжатая характеристика указанных потребностей, которые, соединяясь, образуют качественно новое явление, представляет собой содержательную основу потребности власти.

Исходной, генетической основой рассматриваемого явления является потребность в свободе, потребность в сохранении возможности принятия мер по достижению гомеостатического равновесия и безопасности. Безопасность может быть обеспечена только в том случае, если имеется обратная информация, которая позволила бы «потрогать», «попробовать» окружающую среду, оценить ситуацию, определить источник возможной угрозы или характер преград, препятствующих достижению цели. Ничем не стесняемая возможность действовать и достигаемая тем самым независимость от обстоятельств дают благоприятный прогноз безопасности на ближайшее будущее, что изначально и составляет сущность психического состояния свободы. С. Б. Каверин подчеркивает принципиальное значение статуса этой потребности именно как врожденной и поэтому столь мощной и неодолимой – как необходимость воздуха. Не случайно, пишет он, при объяснении биологической обусловленности потребности в свободе физиологи используют понятие «рефлекс свободы».

По мере роста какой-то из потребностей неизбежно возрастает зависимость субъекта от того, кто контролирует благо, способное удовлетворить данную потребность. Эта зависимость переживается как ограничение, несвобода, а поэтому первая характеристика психологического содержания потребности власти есть стремление освободиться, получить независимость – от обстоятельств, от других людей. Освободиться можно только двумя способами: путем отказа от блага или посредством овладения контролем над ним.

Поскольку отказаться от средств жизнеобеспечения практически невозможно, то остается единственный выход – взять контроль в свои руки, завладеть благом, что и означает захват власти. Именно в этом заключается момент перехода потребности в свободе в потребность власти, показывающий их генетическое родство.

Вторая характеристика потребности власти, тесно связанная с потребностью в свободе, состоит в тенденции обладать имуществом, вещами, распоряжаться собственностью, что восходит к гедонистической потребности.

Третья характеристика сопряжена с потребностью в самоуважении, или статусной потребностью. Она состоит в том, что человек стремится к безопасности, сохранению желаемой позиции в социуме, но уже не на уровне индивида, а на уровне личности.

Четвертый компонент потребности власти – потребность в самовыражении. «Оценив свои возможности, – указывает Каверин, – как более предпочтительные, испытав радость победы в состязании, человек стремится к повторению успеха, все чаще берет инициативу в свои руки. Инициатива в игровой и, шире, досуговой

деятельности, увеличивая уверенность в себе, проявляется в других формах общения и может трансформироваться в стремление к превосходству и преобладанию вообще как черта характера, добавляющая еще один штрих к характеристике потребности власти».

Пятый компонент – потребность быть личностью. Представление о психологическом содержании этой потребности содержится в словах Л. С. Выготского: «Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она представляет для других». Эта представленность человека в сознании и помыслах других определяет масштаб личности и измеряется количеством действий, которые человек совершил во благо ближних. Потребность быть личностью тесно связана с желанием приносить пользу людям. По мере взросления человека, его развития и приобретения опыта, по мнению Н. А. Аминова, для удовлетворения вышеперечисленных потребностей происходит формирование и дальнейшее развитие необходимых способностей и черт характера, что, в свою очередь, определяет выбор профессиональной сферы деятельности. В зависимости от сочетания рассмотренных компонентов формируются типы личности.

Непосредственно в профессиональной сфере деятельности социальный интеллект и личностный фактор будут определять формы выражения ведущего мотива. Социально желательная характеристика выражения мотива власти – это *авторитетное* поведение. В основе *авторитетного* поведения лежат профессиональная компетентность, широкая эрудированность, целеустремленность, высокий интеллект и развитые навыки речевого общения. Эти качества находят интегративное выражение в ассертивности, т. е. напористости, настойчивости, уверенности человека в себе, которая складывается из определенной совокупности умений и навыков самовыражения. Ассертивность можно развивать и совершенствовать, тем самым увеличивая свою способность к оказанию влияния на других. Ассертивно-понимающее поведение наиболее социально желательный тип профессионального поведения педагога.

Результаты проведенных исследований показывают, что выборы наиболее привлекательных мотивов, реализуемых в педагогической деятельности, дают картину, в значительной степени отличающуюся от желаемой.

Так, по результатам опросов школьных учителей (в исследовании участвовали учителя московских школ) положительно отмеченными мотивами были следующие: потребность в доминировании и в привлечении внимания, потребность в избегании неудач; потребность в порядке, повиновении; потребность в опеке; потребность в признании [7].

Приблизительно такая же картина складывается и по результатам исследования преподавателей высшей школы, в которой ведущую позицию занимает мотив власти.

Мотивация педагогической деятельности и выбор ее как своей профессии определяются многими факторами. Одним из них является престижность ее в обществе. Но если в нашем обществе престижность профессии педагога снижена, если она не ценится государством, то в этих условиях выбор профессии определяется в первую очередь самосознанием личности, оценкой своих возможностей и стремлением занять положение в обществе в соответствии со своими потребностями и возможностями их удовлетворения.

Библиографический список

1. Аминов Н. А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей / Ин-т социальной работы; Ин-т молодежи, каф. социальной информатики. – М., 1997.
2. Блохина Л. Н. Индивидуальные различия в психологической адаптации к условиям профессиональной деятельности у госслужащих (на примере таможенной службы) : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
3. Загумёнов С. Н. Личностные и социально-психологические детерминанты гендерных различий в системе межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997.
5. Каверин С. Б. Мотивация труда. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998.
6. Солнцева Н. В. Исследование мотивационной основы педагогической деятельности. – М. : ВГНА, 2004.
7. Солнцева Н. В. Динамика изменений мотивационной структуры педагога в процессе профессионализации : моногр. – М. : ВГНА, 2005.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Ф. Ташимова, З. Исмагамбетова, Р. Джансараева, М. Мун,
А. Ризулла, Ф. Оскенбай, Ш. Кельбуганова.
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Казахстан**

Summary. Teachers – are subjects that the students enter the world of profession and specialization. In this regard, the measures presented personality of a teacher in the inner world of students has a determining influence on the self-actualization and professional development of students.

Key words: personalization (representation); self-actualization; professional orientation.

Многочисленные исследования в сфере психологии, связанные с изучением профессионального становления субъекта образовательного процесса, как в отечественной, так и зарубежной

психологии определяющую роль в данном процессе отводят взаимоотношениям «студент – преподаватель». Преподаватель – одна из ведущих фигур, на общение с которыми у студентов затрачивается значительная часть времени жизни. В процессе обучения преподаватель не только обеспечивает знания по предмету, но и оказывает значительное влияние на процессы смыслообразования студентов, оказывая ощутимое влияние на их внутренний мир [7]. Внутренний мир определяется как совокупность взаимодействующих виртуальных субъектов, интимных личностей, значимых других, незримо влияющих на систему ценностей, принятие целей образования и способности творить смыслы [8]. В связи с этим то, как представлен преподаватель во внутреннем мире студентов и как это влияет на их самоактуализацию в процессе обучения и профессиональное становление, является проблемой данного исследования. Представленность мы рассматриваем как «инобытие, жизнь и влияние значимого другого на функционирование внутреннего мира субъекта», как интроекцию другого человека в личности субъекта [3; 5; 6; 9].

Мы исходим из гипотезы, что профессиональное становление студентов зависит от особенностей персонализированности личности преподавателя в их внутреннем мире. Чем выше мера представленности преподавателя во внутреннем мире обучаемых, тем интенсивнее процессы идентификации с ним и, соответственно, становления их как субъектов профессиональной деятельности.

Исходя из этого, нами было проведено исследование с использованием следующих методик: 1) анкета по профессиональной направленности студентов; 2) методика Ю. А. Миславского «Шкалирование регуляторно-личностных отношений» [4]; 3) методика самоактуализации личности (САМОАЛ) Н. Ф. Калина в адаптированном варианте (А. В. Лазукина) [2]. Всего студентов 252.

По результатам анкетирования студенты были распределены на 4 группы. Группа 1 – студенты, на 100 % ориентирующиеся на свою профессию в будущем и имеющие научный «задел» (63 человека – 25 %). Группа 2 представлена студентами, ориентирующимися на профессию на 80–90 % (72 человека – 29 %). Группа 3 – студенты, ориентирующиеся на профессию на 60–80 % (81 человек – 32 %). И группа 4 – сомневающиеся в ориентации на данную профессию в будущем (36 человек – 14 %).

А теперь рассмотрим, как отражаются личности преподавателей в сознании обучаемых и как они влияют на студентов разных групп. В связи с этим проанализируем результаты методики «Шкалирование регуляторно-личностных отношений» Ю. А. Миславского. Рассмотрим результаты по показателю «Отражение ценности личности преподавателя» в группах (см. рис.1).

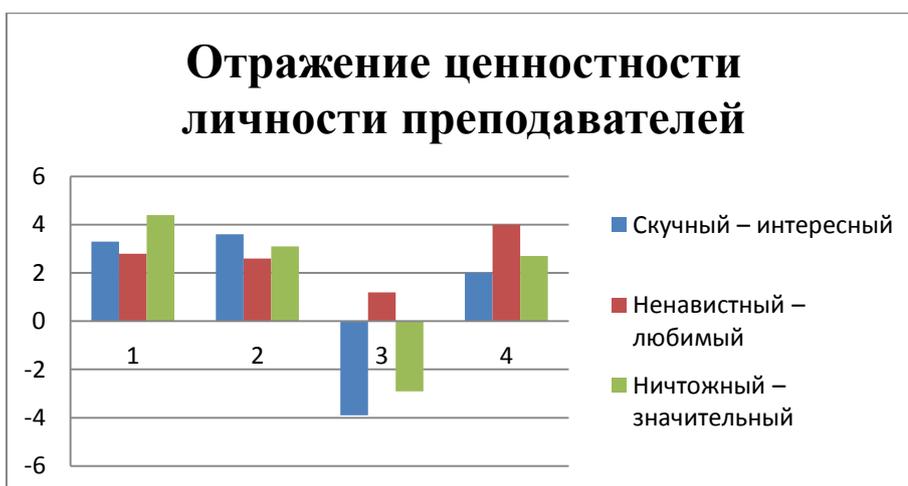


Рис. 1. Отражение ценности личности преподавателей

Анализ отраженной субъектности преподавателей по показателю ценности их личности у представителей разных групп позволяет констатировать наиболее **выраженную его значимость** у испытуемых группы 1. В группе 2 преподаватели отражены больше как **интересные**. В группе 3 они представлены несколько негативно, как **скучные** и мало значимые. В группе 4 они представлены как **любимые**. Таким образом, наибольшая ценность преподавателей характерна для групп 1, 2 и 4.

А теперь рассмотрим, в какой мере преподаватели стимулируют достижение целей студентов (см. рис. 2).

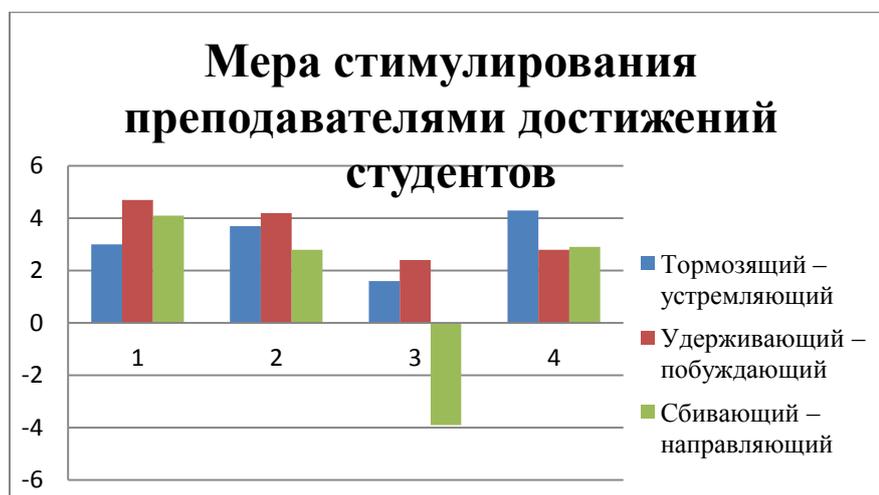


Рис. 2. Мера стимулирования преподавателями достижений студентов

Какова представленность преподавателей как содействующих достижениям целей студентов? В группе 1 они представлены как **побуждающие** к достижению целей и направляющие. В группе 2 – как **побуждающие** к достижениям и устремляющие. В группе 3 –

как **сбивающие** с пути достижения целей. В группе 4 – как **устремляющие на достижения**, но недостаточно стимулирующие их удержание.

В какой мере преподаватели ориентируют на себя как на образец подражания? (См. рис. 3.)

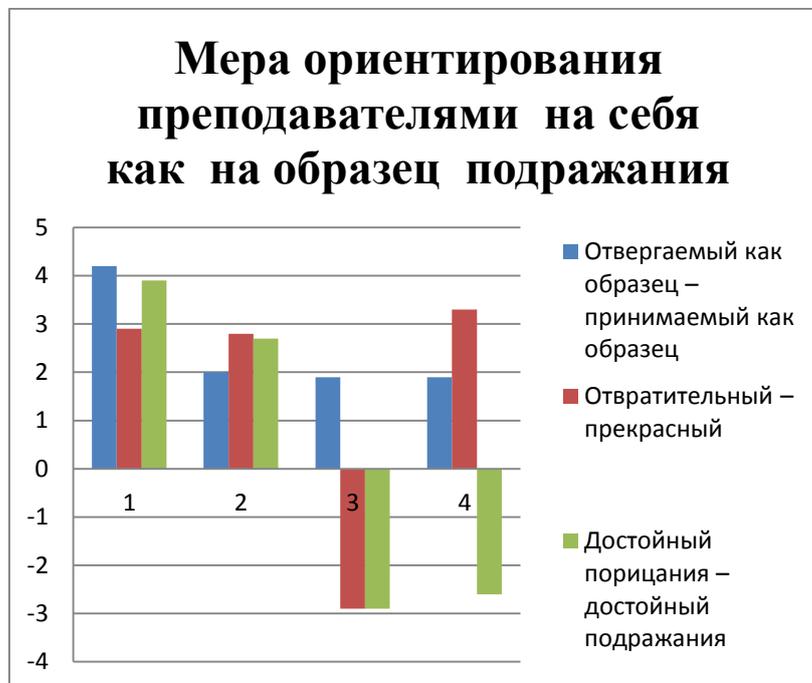


Рис. 3. Мера ориентирования преподавателями на себя как на образец подражания

Как **образец и достойные для подражания** преподаватели представлены у студентов группы 1. Как люди, с которыми можно в какой-то мере идентифицироваться, – характеризуются в группе 2. Для студентов группы 3 преподаватели представлены как более-менее приятные люди, но **не принимаемые в качестве образца для подражания** и даже несколько **порицаемые**. В группе 4 преподаватели представлены как прекрасные сами по себе люди, но **не стимулирующие к подражанию**.

В какой мере образ Я преподавателей близок студентам? (См. рис. 4.)

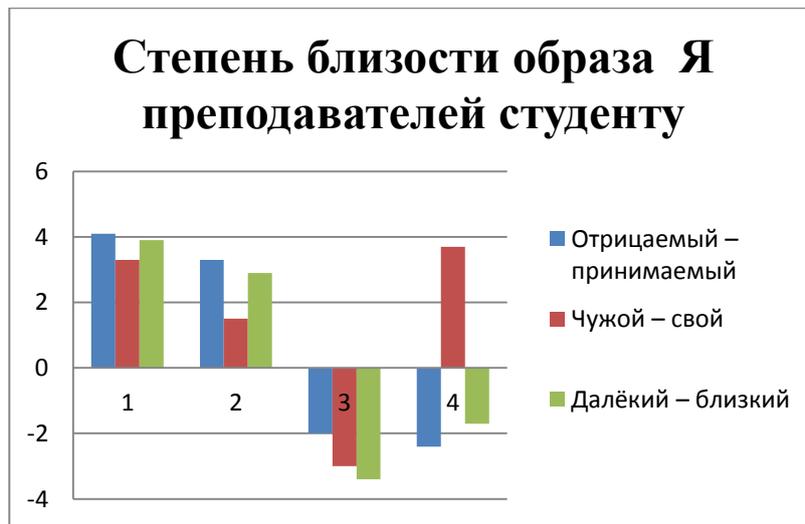


Рис. 4. Степень близости образа Я преподавателей студентам

Каково соотношение образа Я преподавателя и студентов по степени близости и дальности? Наиболее **близким** образ Я преподавателя является для студентов группы 1. В группе 2 образ Я преподавателей принимается студентами как данность, которую есть смысл **уважать**, но этот образ не совсем соответствует их личностному образу. Для студентов группы 3 образ Я преподавателей является чужеродным. Для студентов группы 4 образ Я преподавателей является «свойским», но не достаточно принимаемым.

В какой мере преподаватели представлены как стимулирующие уровень притязаний студентов? (См. рис. 5.)

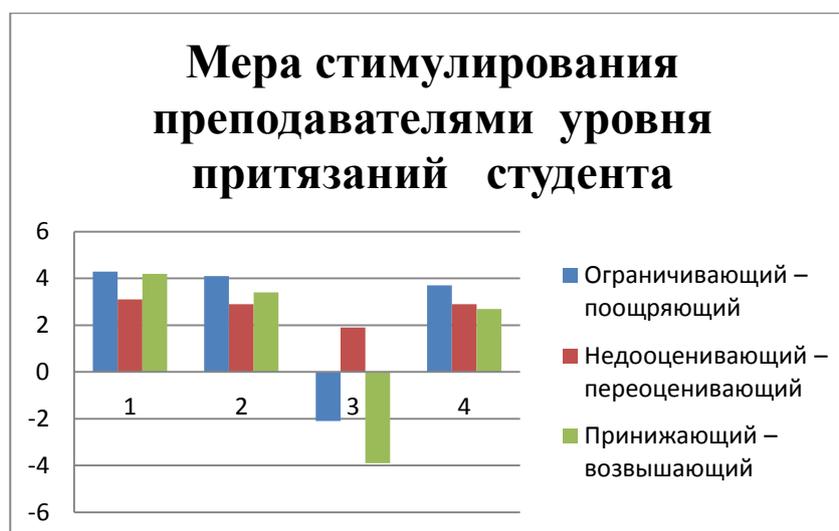


Рис. 5. Мера стимулирования преподавателями уровня притязаний студента

Согласно полученным данным, студенты группы 1 характеризуют преподавателей как **поощряющих и возвышающих** их

уровень притязаний. У студентов группы 2 преподаватели представлены как **поощряющие** их уровень притязаний. Студенты группы 3 отражают преподавателей как **принижающих** и в какой-то мере ограничивающих их уровень притязаний. У студентов группы 4 – как поддерживающих их уровень притязаний.

И наконец, как влияет представленность преподавателей на самооценку студентов? (См. рис. 6.)

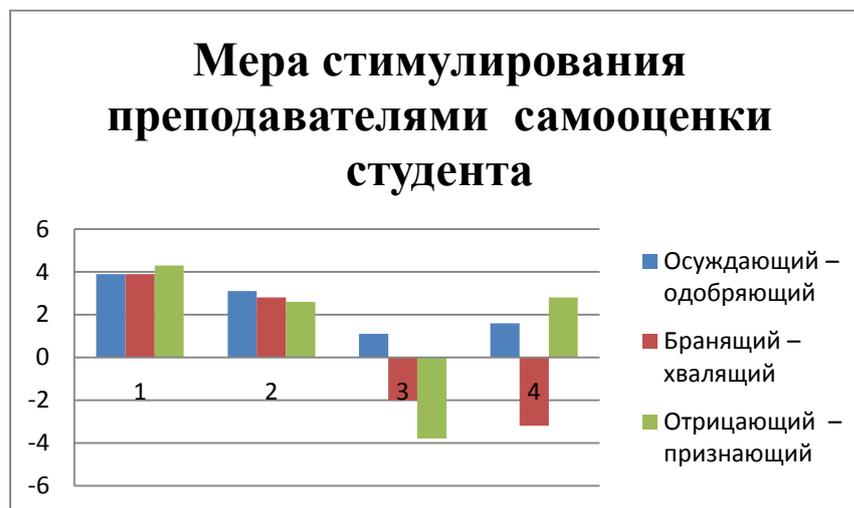


Рис. 6. Мера стимулирования преподавателями самооценки студентов

Для студентов групп 1 и 2 преподаватели выступают как **стимулирующие и поддерживающие** их самооценку. Студенты группы 3 характеризуют преподавателей как **отрицающих** их самооценку. У студентов группы 4 преподаватели представлены двойственно: как неудовлетворенные их самооценкой и в то же время старающиеся поддерживать ее.

Таким образом, можно заключить следующее: наибольшая мера позитивной представленности преподавателей характерна для студентов первой и второй групп. Менее позитивно представлены преподаватели в группе 4. Несколько негативно представлены в группе 3. А теперь рассмотрим, как это отражается на самоактуализации студентов в процессе обучения? (См. рис. 7.)

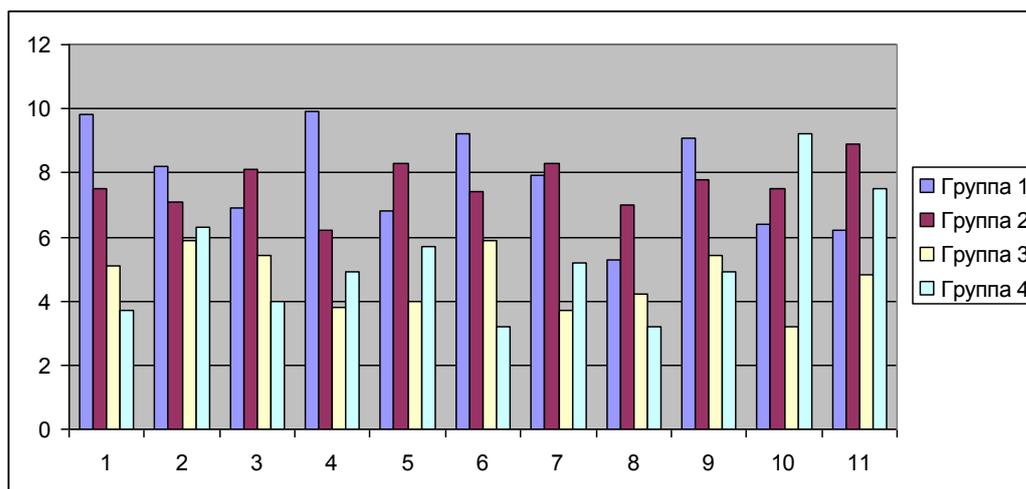


Рис. 7. Результаты факторного анализа уровня самоактуализации

Оценивание по показателям: 1. Ориентации во времени. 2. Ценности. 3. Взгляд на природу человека. 4. Потребность в познании. 5. Креативность. 6. Автономность. 7. Спонтанность. 8. Самопонимание. 9. Аутосимпатия. 10. Контактность. 11. Гибкость в общении

Определяющий фактор в группе 1 представлен следующими показателями: высокая ориентация на познание (0,992), обостренное восприятие времени (0,984), высокий уровень ощущения собственной значительности (0,913), ориентированность на высшие ценности (0,823) при заниженной контактности (0,321). Можно сказать, что эти студенты характеризуются плодотворной самоактуализацией в сфере обучения и отражают людей «преодоления и достижения».

Определяющий фактор в группе 2 представлен следующими показателями: высокий уровень гибкости и спонтанности (0,899) и как результат – высокий уровень креативности (0,835), а также осознание собственной значительности (0,783), реализуемой в процессе контактирования. Можно сказать, что для этой группы характерен также высокий уровень самоактуализации.

Определяющий фактор в группе 3 представлен следующими показателями: стремление к автономности (0,647), принятие себя и своей природы (0,542), стремление к контактности (0,596). Однако имеют место несколько заниженные показатели спонтанности (0,380) и потребности в познании (0,379), что позволяет говорить о некоторых затруднениях в процессе самоактуализации.

Определяющий фактор в группе 4 представлен следующими показателями: контактность (0,922), гибкость в общении (0,753), достаточно выражены показатели креативности (0,574) и спонтанности (0,523) при заниженных показателях ощущения

времени (0,371), автономности (0,324) и самопонимания (0,325). То есть можно говорить о несколько заниженном уровне самоактуализации, в частности в сфере профессионального обучения, связанной с неспособностью жить во времени, концентрироваться на своем внутреннем мире и уединяться.

Таким образом, результаты позволяют констатировать значимые различия в самоактуализации студентов в различных группах, с разной отраженностью личности преподавателей. Это позволяет констатировать, что мера представленности преподавателя в личности студентов имеет существенное значение как в профессиональном становлении обучаемых (в становлении субъектов профессионального образования), так и в реализации ими своих и возможностей в процессе обучения. Высокая ориентация студентов 1 и 2 групп на сферу профессиональной деятельности и значимый уровень самоактуализации в целом обеспечиваются позитивной представленностью личности преподавателя как ценностной, стимулирующей к достижению целей и высокому уровню притязаний. Для студентов данных групп характерна высокая идентификация с преподавателями, которые занимают значимое место в их внутреннем мире. Студенты группы 3 характеризуются несколько негативной представленностью преподавателей, в связи с этим несколько сомневаются в избранной профессиональной деятельности и отличаются недостаточностью самореализации в процессе обучения. Для студентов группы 4 характерно индифферентное отражение к преподавателям, не стимулирующее их ориентацию на сферу избранной профессии.

Библиографический список

1. Аль-Фараби. Афоризмы государственного деятеля // Социально-этические трактаты. – Алма-Ата, 1973. – С. 169–275.
2. Калинин Н. Ф. Методика самоактуализации личности САМОАЛ, адаптированный вариант (А. В. Лазукина) // Психологические тесты. – М. : Наука, 2003. – С. 122–126.
3. Лийметс Х. Й. Личностный функциональный смысл учебной деятельности // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формирование личности школьника. – М., 1983.
4. Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71–78.
5. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды. – М., Педагогика, 1984. – 272 с.
6. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. – 2007. – № 1/49. – С. 13–30.
7. Tashimova F., Ismagambetova Z., Ibraeyva C. Impact of personal features of the teacher on coping behaviour of students // 3RD International Conference on Education & Educational Psychology. 10–13 October 2012. – Istanbul Turkey. – P. 1016–1020.

8. Ташимова Ф. С., Ризулла А. Р. К проблеме смыслообразования субъекта как многоликого мира. – Saarbrücken, Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Germany, 2012. – 385 с.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. – М. : Наука, 1989.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

И. Ю. Троицкая, Э. Г. Патрикеева
Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал,
г. Арзамас, Нижегородская область, Россия

Summary. Despite the long history of the study of «problem» of children in educational and psychological science, this problem is now no less relevant. Teacher students are often not prepared to work with this category of children. In this publication are presented the development and implementation in the educational process of a course on the choice of students' psychological and educational characteristics of «difficult» students and work with them. "

Key words: «difficult» children, the causes and factors of deviant behavior of schoolchildren, preventive and corrective work with «difficult» children, preparing students to work with «difficult» children.

Социально-экономические, политические и морально-психологические изменения в нашем обществе в последнее десятилетие находят отражение в современной школе. Учитель все чаще встречается с детьми, поведение которых выходит за рамки существующих моральных и нравственных представлений, и воспитательная работа с ними, протекая с затруднениями, не приносит желаемого результата. Таких детей относят к категории «трудных».

Студенты педагогических вузов впервые встречаются с этой проблемой в период педагогической практики. Изучение запросов студентов-практикантов показало, что у них существует серьезная проблема взаимодействия с «трудными» детьми. Чаще всего они занимают обвинительную позицию, не пытаются понять причины отклоняющегося поведения этих детей, встают на позицию авторитарного поддержания дисциплины. Говоря о «трудных» детях, обычно имеется в виду педагогическая трудность. При этом чаще всего берется за основу одна сторона явления – трудность работы с детьми и не рассматривается вторая – трудность жизни этих детей, трудность их взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками. «Трудные» дети часто не столько не хотят, сколько не могут хорошо учиться и вести себя должным образом.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме «трудных» детей показывает, что данная проблема не нова. Еще в 20–30-е годы ее решением занимались многие педагоги, психологи, пси-

хоневрологи (П. П. Блонский. Трудные школьники. М., 1930 ; Л. С. Выготский. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. М., 1936 и др.). В конце 50-х годов появляется целая серия работ, посвященная изучению «трудных» детей, работы по предупреждению и преодолению этого явления (Л. С. Славина, А. А. Сухомлинский, Г. П. Медведев, В. Матвеев и др.). Теоретические и методические основы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения у школьников разрабатывали С. А. Беличева, Ю. В. Гербеев, А. И. Кочетов и др. Изучение современной психолого-педагогической литературы показывает, что и на сегодняшний момент проблема «трудных» учащихся – одна из центральных (Степанов В. Г. Психология трудного школьника. М., 1998 ; Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе. М., 1997 ; Воспитание трудного ребенка : дети с девиантным поведением / под ред. М. И. Рожкова. М., 2001 ; Егорова З. В. Новая система организации педагогического процесса по предупреждению и коррекции отклоняющегося поведения учащихся. Чебоксары, 2001 и мн. др.).

Таким образом, можно утверждать, что в психолого-педагогической науке накоплен определенный опыт работы с «трудными» детьми, выявлены основные причины и закономерности формирования отклоняющегося поведения школьников, разработаны механизмы профилактической и коррекционной работы с детьми данной категории. Однако в содержании учебных дисциплин психолого-педагогического цикла в педагогическом вузе изучению данной проблемы отводится очень малое количество времени. При изучении психологических особенностей школьников и вопросов организации учебно-воспитательной работы акцент делается на статистическую «норму», на «обычного» школьника. Те характеристики школьников, которые студенты встречают в учебниках по возрастной и педагогической психологии, выглядят порой как характеристики идеального ученика, далеко не соответствующие «норме». Мы сталкиваемся с проблемой, что студент, изучающий психолого-педагогические дисциплины и готовящийся стать педагогом, не знает современного школьника. Придя в школу, теряется перед «трудными» школьниками, сам попадает в трудную ситуацию.

Этот факт еще больше убеждает в необходимости подготовки студентов педагогических вузов к работе со специфической категорией школьников – «трудными» детьми. Одним из решений обозначенной проблемы является разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс курса по выбору студентов «Психолого-педагогическая характеристика «трудных» школьников и работа с ними». Положительными моментами, на наш взгляд, являются:

– проведение занятий со студентами на старших курсах, по завершении изучения базовых дисциплин психолого-педагогического

цикла; выбор данного курса студенты могут провести осознанно, с учетом личной заинтересованности;

– сознательному выбору студентами данного курса способствует педагогическая практика, на которой они сталкиваются с детьми данной категории.

Цель данного спецкурса – сформировать у будущих педагогов знания о различных вариантах развития личности учащихся, имеющих проблемы в обучении и поведении, формах и методах профилактической и коррекционной работы с ними.

Задачи учебного курса:

– познакомить студентов с нормативностью и отклонениями в структуре психологической оценки поведения школьников;

– сформировать у студентов представление о факторах и причинах отклоняющегося поведения школьников;

– развивать у студентов стремление к творческой, личностно ориентированной организации процесса обучения и воспитания учащихся с проблемами в развитии.

Учебные занятия обозначенного курса по выбору могут проводиться как в традиционных формах (лекции, семинарские занятия), так и нетрадиционных (ролевые игры, решение проблемных педагогических ситуаций, выполнение исследовательских проектов).

*Содержание курса по выбору «Психолого-педагогическая характеристика «трудных» школьников и работа с ними»
(крупные блоки)*

Тема 1. Понятия «норма» и «отклонение» в психическом и личностном развитии ребенка. Общие закономерности психического и личностного развития ребенка. «Норма» и «отклонение» в психическом и личностном развитии ребенка. Определение понятия «трудные» дети.

Тема 2. Причины и факторы отклоняющегося поведения школьников. Объективные и субъективные факторы дезадаптации школьников. Макросреда и микросреда в формировании личности школьника. Неблагополучные семьи, их типы. Способы выявления неблагоприятных факторов семейного воспитания. Взаимодействие с семьей в работе классного руководителя.

Тема 3. Дети с отклонениями в личностном развитии и поведении. Мотивационная сфера у детей с отклонениями в поведении. Проблема осознанного и неосознанного в мотивации младшего школьника. Понимаемые и реально действующие мотивы. Внутреннее отношение к внешним условиям у детей с отклонениями в поведении. Педагогическая и социальная запущенность. Невротические реакции и расстройства. Астенические нарушения. Асоциальное поведение. Психосоматические особенности у детей с отклонениями в поведении и отставанием в учении.

Тема 4. Недостатки характера у детей и подростков, психолого-педагогическое сопровождение детей с недостатками характера. Ленивые дети. Дети с пассивным поведением. Неорганизованные школьники. Эгоистические школьники. Недисциплинированность и грубость у детей.

Тема 5. Методические приемы диагностики и коррекции отставания в учении и отклонений в поведении учащихся. Методы диагностики психического развития детей с проблемами в учении и в поведении. Коррекционно-ориентированная диагностика психического развития школьника. Методы коррекции психического развития детей с отклонениями в поведении. Возможности школьной психологической службы, формы сотрудничества педагога и психолога с «трудными» детьми. Задачи и принципы коррекционной работы. Построение индивидуальной коррекционной программы для учащихся с проблемами в поведении.

Как показывает практика проведения обозначенного курса по выбору, студенты получают реальную возможность расширить свои представления о «норме» и «отклонении» в психическом развитии, познакомиться с разными типами проблемных учеников в современной школе, узнать и реально испытать в действии некоторые приемы профилактической, диагностической и коррекционной работы с детьми данной категории.

ПАРАДОКСЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Т. П. Маралова
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Summary. The difficulties and the contradictions connected with realization of competence-based approach in the course of preparation of future psychologists are considered in the article.

Key words: competence-based approach, paradox, preparation of psychologists.

Компетентностный подход в современном высшем образовании стал непреложным фактом. Все федеральные государственные образовательные стандарты построены на этом подходе. В то же время хорошо известно, что термин «компетентность» характеризует определенный уровень функционирования профессионала в той или иной сфере жизнедеятельности, но никак не человека, который лишь готовится к определенной деятельности. Другими словами, компетентным специалистом можно стать только тогда, когда, имея базовый уровень подготовки, человек проработал в избранной сфере достаточное время и сформировал у себя те или иные компетен-

ции. Отсюда следует простой вывод, что компетентностный подход предполагает такую организацию деятельности и обучения специалиста, которые способствуют формированию у него определенных, главным образом необходимых для данной конкретной практической деятельности, компетенций. Возникает вопрос, можно ли у студентов сформировать такие компетенции, которые позволили бы ему, пройдя краткий путь адаптации, включиться непосредственно в практическую работу и проявить себя как профессионала. Ответ однозначен, такое в принципе невозможно. Однако образовательные стандарты нового поколения нацелены именно на это.

Такое положение дел и представляет собой наиболее фундаментальный парадокс, в основе которого лежит противоречие между сутью самого понятия «получение высшего образования» и готовностью и способностью к решению конкретной практической задачи. А именно так в стандарте и характеризуется та или иная компетентность: «Способность и готовность к...». Другими словами, не вполне понятно, нужно ли человеку сосредоточить внимание на получении образования как основе для будущего формирования в профессиональной деятельности соответствующих компетенций и приобретения определенного уровня профессионализма или сразу, минуя стадию образования, тренироваться в решении конкретных практических задач, с которыми сталкивается специалист в своей работе. А если это еще и не специалист, как было до недавнего времени, а всего-навсего, бакалавр?

В последнее время на данные парадоксы и несоответствия обращают внимание многие исследователи. В частности, Е. Е. Сапогова – признанный авторитет в современной психологии и одновременно обычный преподаватель высшей школы – прямо указывает на 16 несоответствий, а отсюда и проблем, которые связаны с внедрением компетентностного подхода в образование (на примере психологического образования). Вот лишь некоторые вопросы, которые она ставит:

– Доказана ли была кем-то неэффективность имеющейся системы психологического образования, каковы ее минусы, которые исправляет новая концепция компетентностного подхода?

– Как диагностировать наличие или отсутствие необходимых компетенций до того, как принимать студента и начинать его обучение?

– Сколько именно дисциплин должны формировать одну и ту же компетенцию?

– Имеется ли хотя бы приблизительный расчет временных затрат на формирование хотя бы одной компетенции? [1].

Следует отметить, что ни на эти, ни на другие вопросы, к сожалению, нет вразумительного ответа. Советское и российское образование было ориентировано на фундаментальную подготовку, этим

оно и было сильно. Получив такое образование, личность могла в ходе практической деятельности нарабатывать определенные компетенции и становиться высококлассным специалистом. Сейчас же нам предлагается уже у бакалавра сформировать такие компетенции. Практически же все содержание стандарта ориентировано на приобретение тех же знаний и некоторых, подчеркнем, некоторых, практических умений. Более того, компетенции, как они сформулированы в стандартах, даже для специалистов остаются загадкой. Что конкретно за ними кроется? Возьмем для примера стандарт по подготовке бакалавра психологии. Все компетенции сформулированы в предельно общем виде, а некоторые из них и таким образом, что повторить и воспроизвести эти формулировки не представляется возможным. Конкретных показателей (из чего они строятся), не говоря уже о критериях сформированности, не сформулировано. К чему это приводит? К простому факту, что, готовя рабочую программу, преподаватель, часто наобум, приписывает ту или иную компетентность, сосредотачивая в своем сознании внимание на содержании вопроса, а не на том, какую компетентность это содержание дисциплины формирует. То есть подходит к делу формально, как и формально приписывает к запланированным часам кредитные единицы.

Еще один парадокс состоит в явных противоречиях между подготовкой бакалавра и подготовкой магистра. В самом благоприятном случае стандарт подразумевает под бакалавром «недоученного специалиста», а под магистром – «недоученного ученого». А учитывая тот факт, что в магистратуру можно идти бакалавру или специалисту другого профиля, то получается, что за два года можно стать профессионалом более высокого уровня. Например, бакалавр биологии становится магистром психологии. Он оценивается выше, чем простой бакалавр, но четыре года получавший специальную подготовку.

Какой выход из сложившейся ситуации? Просто надо себе дать отчет в том, что никаких профессиональных компетенций мы не формируем и не можем формировать в принципе. Возникает закономерный вопрос, что же тогда компетентностный подход вовсе не реализуем? Ответ отрицательный. Компетентностный подход вполне правомерен при подготовке и бакалавров, и магистров в соответствии с новыми стандартами, только в ограниченной и вполне понятной для любого преподавателя сфере – мы можем формировать *учебные компетенции* и частично – *учебно-профессиональные*. Собственно профессиональные компетенции могут развиваться только в ходе практической работы по истечению определенного промежутка времени, а также в процессе узконаправленного повышения квалификации.

Приведем конкретный пример из стандарта по подготовке бакалавра психологии. Компетенция «ПК-4» сформулирована следующим образом: «Осуществление стандартных базовых процедур оказания

индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий». Конечно, технологиями можно овладеть, но возникает вопрос, какие из них считать стандартными, какие инновационными, и можно ли назвать любую возникающую жизненную ситуацию традиционной и стандартной? Более того, овладение технологиями, не сопровождающееся умением делать другого человека интересным для себя, эмпатией к нему, мало что даст для решения конкретной жизненной проблемы.

Выход из сложившегося положения в том, что акцент должен делаться не только и не столько на формировании каких-то профессиональных компетенций, сколько: а) на формировании компетенций учебных; б) на формировании возможных учебно-профессиональных компетенций; в) самое главное, на воспитании тех черт и особенностей личности, которые необходимы будущему психологу-профессионалу.

Что такое учебные компетенции, понятно каждому преподавателю. Они должны быть сформированы у студентов самых различных направлений и сводятся к умению и способности обучающихся ставить учебные цели, вычленять и осваивать учебные действия, осуществлять самооценку и самоконтроль. С учебно-профессиональными компетенциями дело обстоит сложнее. В ходе обучения в вузе, в силу ограниченности времени, далеко не все из них выносятся на практические занятия, а те, которые выносятся, – лишь апробируются, и очень незначительное число отрабатывается по полной программе. Поэтому, на наш взгляд, основное внимание должно быть обращено не столько на технологическую сторону, которую и предусматривает компетентностный подход, а на воспитание определенных личностных качеств и формирование профессиональной мотивации.

В своих исследованиях студентов – будущих психологов – мы столкнулись с тревожным фактом, что в ходе обучения у студентов, по мере овладения специальными психологическими технологиями, падает интерес к людям, как мы назвали это – сензитивность к человеку. Когда начали разбираться в этом феномене, то оказалось, что у студентов младших и старших курсов стремление работать практическим психологом остается на относительно высоком уровне (74 % и 80 %). В то же время реальный интерес к людям существенно снижается от первого к четвертому курсу (от 52 % до 20 %).

Чем же это можно объяснить? Во-первых, то, что мы называем интересом к человеку, для первокурсника выступает лишь как его непосредственное любопытство к другому индивиду, вызванное небольшим жизненным опытом столкновения с проблемами других людей и со своими собственными проблемами. Во-вторых, студент-четверокурсник теряет способность воспринимать другого человека как субъекта жизнедеятельности и относится к нему как к объекту исследования. В-третьих, четверокурсники начинают более критич-

но относиться к своим способностям, связанным с восприятием другой личности и принятием ее.

Возникает закономерный вопрос, позволит ли компетентностный подход (так, как он обозначен в новых стандартах) сгладить или нивелировать возникающее противоречие? Ответ, скорее всего, будет отрицательным. Это наводит на простой вывод о том, что сгладить имеющиеся противоречия можно лишь в том случае, если любая образовательная специальная дисциплина будет нести в себе выраженный воспитательный потенциал, нацеленный не столько на формирование профессиональных компетенций, сколько на развитие профессионально значимых личностных качеств.

Таким образом, идея настоящей статьи заключается в утверждении приоритета формирования и воспитания определенных личностно-профессиональных качеств при подготовке бакалавра, особенно в сферах, связанных с работой с другими людьми. И только на этой основе должно происходить развитие учебных и учебно-профессиональных компетенций, и по возможности *некоторых* (подчеркнем) компетенций собственно профессиональных. Для одних специальностей и направлений получение образования и профессиональная подготовка вполне совместимы (например, медицина), для других (типа «психология») они должны быть разделены.

Библиографический список

1. Сапогова Е. Е. Психологическое образование в «эпоху перемен»: «Alige in wonderland» syndrome // Психология в вузе. – 2011. – № 6. – С. 42–74.

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. В. Лежнина

Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия

Summary. The article introduces the concept of formation of readiness for school psychologists successful career. Describes the theoretical and methodological points of the concept, the mechanisms of formation of readiness and their corresponding psychological and educational technology training psychologists at pre-university and university stages of professionalization.

Key words: school psychologists; professional readiness.

Разработка концептуальных основ реализации компетентностного подхода как новой парадигмы российского образования является центральной проблемой современной теории и практики высшего профессионального образования. Компетентность, обуслов-

ленная личным социально-профессиональным опытом человека и проявляющаяся в деятельности, тесно коррелирует с готовностью к ней. Готовность к профессиональной деятельности как совокупное психологическое новообразование, состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, рассматривается нами как главный результат дотрудового периода профессионализации и критерий качества профессионального обучения. Это определяет необходимость концептуального обоснования современной системы организации и содержания высшего профессионального образования, обеспечивающей готовность выпускников вузов к успешной самостоятельной деятельности.

Концепция формирования готовности психолога образования (педагога-психолога) к профессиональной деятельности представляет собой совокупность основных идей, раскрывающих подходы, структуру и условия формирования готовности на начальных (двуззовском и вузовском) этапах профессионализации.

Методологию концепции определяют положения о субъектно-деятельностной профессионализации, согласно которым объективную основу формирования готовности к деятельности составляют модель профессиональной деятельности и модель личности специалиста [2]. Следовательно, система учебно-профессиональной деятельности будущего психолога образования должна быть структурно релевантной психологической системе предстоящей профдеятельности [3].

Теоретические положения концепции характеризуют поэтапную структуру, содержание и механизмы формирования готовности психолога образования к профессиональной деятельности. Установлена поэтапная структура и содержание формирования готовности к профессиональной деятельности психолога образования в виде ее последовательных новообразований. На довузовском этапе профессионализации формируется готовность к выбору профессии психолога и готовность к учебно-профессиональной деятельности по овладению ею. Речь идет о развитии внутренних мотивов и установок, рефлексии личностных свойств, стимулировании когнитивных структур и продуктивных навыков, обеспечивающих сознательный выбор профессии и готовность к профессиональному обучению. На вузовском этапе профессионализации формируется готовность к выполнению профессиональной деятельности психолога образования. Главная цель состоит в функциональном овладении избранной профессией, т. е. совокупностью соответствующих ей компетенций на основе использования активных методов обучения.

Механизмы формирования готовности определяются содержанием ее новообразований и задачами профессионализации на довузовском и вузовском этапах. Базовый механизм формирования готовности к профессиональной деятельности состоит в гетерохронном

развитии ее компонентов: мотивационный и ориентационный компоненты готовности закладываются на этапе профессионального самоопределения; операциональный компонент развивается на этапе профессионального обучения; личностный компонент развивается исходя из особенностей избранной деятельности, на протяжении обоих этапов профессионализации. Парциальными механизмами формирования готовности на довузовском этапе выступают конгруэнтность образа профессии, образа себя и образа своего профессионального будущего, рефлексия представлений об учебно-профессиональной деятельности в вузе и освоение учебно-познавательных действий, необходимых для продуктивной учебно-профессиональной деятельности. Соответствие сформированных представлений о профессии психолога личностным свойствам самоопределяющегося старшеклассника порождает состояние внутреннего согласия и принятия, осознанное освоение и отработку учебно-познавательных действий, обеспечивающих успешность предстоящей учебно-профессиональной деятельности в вузе. Парциальные механизмы формирования готовности на вузовском этапе дифференцируются в соответствии с компонентами профессионально-образовательной среды, обеспечивающей развитие студента как субъекта предстоящей деятельности. Механизм самопроектирования индивидуальной траектории профессионально-личностного развития будущего психолога заключается в субъектном регулировании нелинейного образовательного маршрута с углубленным изучением современного психолого-педагогического знания и опыта, отобранных на прогностическом уровне, что позволяет устранить основную причину разрыва между профессиональным знанием и действием. Психологическое знание, усвоенное вне способов действия с ним, не может быть использовано в практической деятельности. Системно-комплексное применение таких форм освоения психологических знаний, как учебно-профессиональные задачи, исследовательская работа и практика, обеспечивает «присвоение» (интериоризацию) полученных знаний и умений на уровне содержания внутреннего мира личности, ее мотивов, установок, опыта. Так они становятся компетенциями, которые впоследствии проявляются (экстериоризируются) в практических действиях по решению профессиональных задач. В этом заключается механизм трансформации знаний и умений студента в профессиональные компетенции.

Методические положения концепции раскрывают способы и средства формирования готовности, которые реализованы в совокупности разработанных психолого-педагогических технологий. На довузовском этапе профессионализации применяются разработанные образовательно-развивающая технология двухгодичного профильного обучения будущих психологов образования для учащихся 10 и 11 классов и психодиагностическая технология комплементар-

ного профессионально ориентированного подбора абитуриентов, готовых к овладению профессией психолога образования. На вузовском этапе используются технологии опережающей дополнительной образовательной подготовки и субъектной организации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, в которых реализованы теоретические, проектировочные и практические аспекты подготовки профессионала, а также учитываются процессы универсализации и профессионализации [1].

Изложенная в самых общих чертах концепция формирования готовности будущего психолога образования к профессиональной деятельности основана на альтернативной парадигме профессионального обучения, заключающейся в субъектно-деятельностной профессионализации через раннее погружение и субъектную вовлеченность в систему и условия профильного и профессионального образования по выбранному направлению. Этапы, механизмы и условия формирования готовности определяются содержанием профессиональной деятельности, структурой, компонентами и новообразованиями готовности, а также задачами дотрудового периода профессионализации. Поэтапное формирование последовательных новообразований готовности обеспечивается соблюдением условий и использованием способов, соответствующих выделенным психологическим механизмам и подтвердивших свою эффективность на практике.

Эмпирическая проверка результатов апробации описанных концептуальных идей формирования готовности будущего психолога образования к профессиональной деятельности показала ее эффективность. Выделенные механизмы и соответствующие технологии реализации концепции не только обеспечивают качественно более высокий уровень готовности специалистов, но определяют существенные изменения в структуре взаимосвязей важнейших профессионально-психологических характеристик субъекта. Обнаруженные различия составляют основание для прогностического утверждения о том, что последующее профессиональное развитие специалистов, обучавшихся в условиях реализации описанной концепции, будет более эффективным, приводящим к целостным и динамичным изменениям всей структуры профессионализма психологов образования.

Библиографический список

1. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности. – М. : Изд-во «Прометей» МПГУ, 2009. – 240 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

МОДЕЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И СЕРВИСА

А. Н. Бобровская

Волгоградский филиал Российского государственного университета туризма и сервиса, г. Волгоград, Россия

Summary. The analysis of model of interrelation of pre-professional and higher education on an example of interschool educational industrial complex and the higher educational institution is carried out in this article, and also results of empirical work on diagnostics of professional preferences of the senior schoolboys in tourism and service sphere are analysed.

Key words: specialized profile classes; professional diagnostics; professional preferences; rough readiness; sphere of tourism and service.

Изменение социально-экономических условий становления подрастающего поколения, усиление личностной ориентации в психолого-педагогической теории и практике привели к коренному пересмотру проблемы профориентации старших школьников. На современном этапе требуются новые подходы в подготовке старших школьников к профессиональному самоопределению, начинающемуся на дальних подступах к профессиональному образованию и включающему психологическую поддержку развития этого процесса.

В соответствии с новыми жизненными реалиями, имеющими место в нашей стране, профессиональная ориентация старших школьников, дальнейшее их обучение в высшем учебном заведении должны стать более инновационными. Именно инновации должны лежать в основе профориентации, стать главным фактором работы всех форм довузовской подготовки на пути к высшему образованию [2, с. 13–14]. Именно поэтому осуществление профессиональной ориентации немислимо без организации тесной взаимосвязи до-профессионального и профессионального образования.

Дорога в вуз должна начинаться не сразу после школы, а гораздо раньше. Для того чтобы выбор профессии молодыми людьми был не случайным, а взвешенным и осознанным, искать будущих студентов нужно еще на школьной скамье. Каждый вуз заинтересован в привлечении к обучению в своих стенах не просто способных выпускников, но и выпускников, имеющих призвание к той области деятельности и к тем специальностям, по которым высшее учебное заведение организует образовательную подготовку.

Рассмотрим вопрос взаимосвязи допрофессиональной и профессиональной подготовки кадров для индустрии туризма и сервиса на примере муниципального образовательного учреждения межшкольного учебного комбината Кировского района г. Волгограда

(МОУ МУК) и Волгоградского филиала Российского государственного университета туризма и сервиса (ВФ ФГБОУ ВПО «РГУТиС»).

Важным структурным модулем такой взаимосвязи является создание модели сетевой организации, обеспечивающей профориентационную работу с потенциальными студентами университета.

Один из вариантов данной модели предусматривает в перспективе создание на базе межшкольного учебного комбината Кировского района г. Волгограда специализированных профильных классов, которые позволят обеспечить необходимые условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами в отношении продолжения образования в вузе по направлениям сферы туризма и сервиса [2, с. 13–15].

Эмпирическую базу исследования представляют данные опытно-экспериментальной работы, проведенной в МОУ МУК Кировского района г. Волгограда.

Объектом проведенных исследований являются учащиеся X–XI классов МОУ МУК Кировского района г. Волгограда.

Всего в исследовании приняли участие 152 старшеклассника (72 школьника – учащиеся XI классов и 80 оптантов – X классов).

Цель исследования: психодиагностика профессиональных предпочтений старших школьников в индустрии туризма и сервиса.

Задачи исследования:

1. Проведение мониторинга среди учеников X–XI классов МОУ МУК Кировского района г. Волгограда с целью выявления их профессиональных предпочтений в сервисной и туристической деятельности.

2. Определение ориентировочной готовности учащихся XI классов к конкретным направлениям образовательной деятельности ВФ ФГБОУ ВПО «РГУТиС».

Гипотеза исследования: предполагалось, что проведенная работа позволит создать специализированные профильные учебные классы (группы) из числа обучающихся МОУ МУК по определенным направлениям сферы туризма и сервиса.

В качестве основного метода, позволившего охватить наибольшее количество старшеклассников, был использован метод *группового анкетирования*.

Содержание анкеты было несложным – каждому обучающемуся предлагалось ответить на три вопроса: «Какое направление (образовательная программа, специальность) сферы туризма и сервиса Вас больше всего привлекает?», «По какой профессии (специальности) Вы хотели бы получить начальную профессиональную подготовку в образовательном учреждении (в частности в МОУ МУК)?», «По какому направлению сервисной деятельности Вы хотели бы получить профессиональную подготовку в виде платной дополнительной образовательной услуги?»

После каждого вопроса следовал перечень образовательных профессиональных программ, по которым ВФ ФГБОУ ВПО «РГУ-ТиС» имеет право вести образовательную деятельность, а именно: «Сервис» («Автосервис», «Информационный сервис», «Сервис на предприятиях нефтегазового комплекса»), «Туризм», «Гостиничный сервис» и «Менеджмент».

Какие же результаты были получены по итогам проведения описанной выше мониторинговой процедуры? Из шести предложенных старшим школьникам образовательных программ сферы туризма и сервиса наиболее выбираемыми оказались сервисные специальности («Автосервис» и «Информационный сервис»).

Наиболее привлекательной для учащихся старших классов оказалась образовательная программа «Автосервис» – 37 чел. (24,3 %). Вторую позицию разделили «Туризм» и «Информационный сервис» (29 чел. (19,1 %)). Третье место занимает программа «Менеджмент» (21 чел. (13,8 %)). 7,2 % старших школьников отметили, что их вообще не привлекают сервисные специальности.

В качестве дополнительной платной образовательной услуги обучающиеся выделили профессии (специальности), не относящиеся к образовательной деятельности ВФ ФГБОУ ВПО «РГУТиС» (например, юрист, экономист, врач, следователь, психолог, журналист, переводчик, дизайнер и др.).

С целью определения ориентировочной готовности старших школьников к наиболее выбираемым ими направлениям подготовки в ВФ ФГБОУ ВПО «РГУТиС» была использована психодиагностическая методика «Будь готов!.. (к профессии)» (автор Н. С. Пряжников) [3, с. 91]. Оценка ориентировочной профессиональной готовности обучающихся осуществлялась по специальностям сферы туризма и сервиса, выбранным из «Меню профессий» методики, а именно «автослесарь», «менеджер», «программист» и «торговый агент».

Всего в данном исследовании приняло участие 72 школьника – учащихся XI классов МОУ МУК Кировского района г. Волгограда.

На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Большинство учащихся (48 чел. (66,7 %)) продемонстрировали невысокую (в пределах 0,2–0,5 балла) итоговую готовность (вероятность хорошей работы) к той или иной профессии сферы сервисного обслуживания, и им необходимо активизировать профподготовку к данным специальностям, если они их серьезно интересуют.

2. У 17 оптантов (23,6 %) полученный высокий общий показатель самооценки готовности составил 0,7–0,9 баллов.

3. Низкие показатели итоговой готовности были соотнесены с профессией «автослесарь».

4. Высокая степень готовности учащихся наиболее выражена к профессиям «программист» и «менеджер».

Итоги проведенной психодиагностической работы подтвердили следующие предположения:

а) о значимости предварительного профориентационного тестирования учащихся X–XI классов (отборочных испытаний) для последующего обучения в специализированных профильных классах;

б) о возможной в перспективе реализации профильного обучения в МОУ МУК Кировского района г. Волгограда посредством создания специализированных классов по следующим направлениям индустрии туризма и сервиса: «Туризм», «Гостиничное дело» и «Менеджмент».

Таким образом, взаимодействие допрофессиональной и профессиональной подготовки будущих кадров способствует усилению мотивации получения высшего профессионального образования обучающимися, стимулирует повышение качества их знаний, позволяет старшеклассникам на базе высшего учебного заведения получить реальное представление об уровне развития современной науки, а также предоставляет обучающимся осознанно выбирать направление дальнейшего профессионального образования.

В результате взаимодействия системы «МОУ МУК – ВУЗ» старше школьники приобщаются к вузовской системе обучения в стенах межшкольного учебного комбината, что облегчает их адаптацию при переходе к обучению в высшем учебном заведении и обеспечивает непрерывность и преемственность допрофессионального, начального профессионального и высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Бобровская А. Н. Особенности психодиагностической работы по исследованию профессиональных предпочтений в сфере туризма и сервиса // Научное творчество XXI века : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, апрель 2011 г. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2011. – 315 с.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Учительская газ. – 2002. – № 42. – С. 13–16.
3. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М. : Вако, 2005. – 288 с.

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ КУРСАНТОВ 1 КУРСА И ЮНОШЕЙ, НЕ ПРИНЯТЫХ В ВОЕННЫЙ ВУЗ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ

Ю. Л. Панов

Пермский военный институт внутренних войск
МВД России, г. Пермь, Пермский край, Россия

Summary. It was examined differences between the groups of young men those admitted to the military universities of the Russian internal troops and those not. The study is based on the both meta-individual world and plural self theories. It was found that the cadets tried to attain success but the young men who were not enrolled to the military institutes displayed deviant behavior.

Key words: deviance disposition; plural self; plural motives to achieve success and avoid failure.

Современная ситуация в нашей стране, изменения происходящие в ней предъявляют все более высокие требования к подготовке специалистов в военных вузах. Особое значение при оптимизации организационно-штатной структуры и системы управления внутренних войск МВД России имеет качественное изменение офицерского корпуса. Выпускники военных вузов должны быть высококвалифицированными, высокообразованными, развитыми людьми, а к особенностям их личности должны относиться, в частности, такие качества, как устойчивость, стабильность, целеустремленность, способность к саморегуляции и саморуководству, к самоконтролю над своим поведением.

Однако психологическая сторона отбора молодых людей в военные вузы изучена недостаточно. Это касается, прежде всего, личностно-мотивационной сферы. Особый интерес имеют также некоторые пограничные психические черты. Они не доходят до уровня выраженной патологии, но представляют собой незначительную выраженность психического расстройства. В данной работе пограничные психические черты рассматриваются на примере склонности к девиантности.

Согласно требованиям, предъявляемым к личности будущего офицера, проблема пограничных черт личности в их связях с Я-концепцией и мотивами достижения, несомненно, является актуальной в научном отношении. К данной проблеме тесно примыкает другая проблема – различий между юношами, принятыми в военный вуз, и юношами, не принятыми в военный вуз, именно в связи с особенностями их личностно-мотивационного профиля и склонностью к девиантности. Профессионально-психологический отбор абитуриентов в военный вуз и разработка его критериев делают данную проблему значимой в практическом плане.

В современной военной психологии изучаются механизмы девиантности [1; 7; 12], ее особенности у военнослужащих в боевой обстановке и на войне [9; 10; 11], определяются социально-психологические условия ее минимизации и особенности ее проявлений в контексте задачи воспитания дисциплинированности у военнослужащих [5; 6; 13] и т. д. Вместе с тем исследований девиантности у абитуриентов в военный вуз практически нет, а у курсантов военных вузов они носят, как правило, разрозненный характер. Отсутствуют общие теоретические представления и единые эмпирические данные о том, какие особенности личности могут способствовать девиантности. Наименее изучена склонность к девиантности у курсантов военных вузов с учетом профиля их Я-концепции и мотивов достижения, причем в сравнении со склонностью к девиантности, Я-концепцией и мотивами достижения у юношей, не принятых в военный вуз.

Анализ литературы и осмысление проблемы обусловили выбор темы исследования: «Структура личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз внутренних войск МВД РФ». Работа выполнена в русле концепции метаиндивидуального мира [2] и концептуальной модели полимодального Я [3].

Задача исследования была направлена на выявление различий в структуре личностно-мотивационного профиля у курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз.

Метод

В исследовании приняли участие 354 юноши, которые поступали в Пермский военный институт внутренних войск МВД РФ, из них 250 – принятые в военный вуз (курсанты 1 курса), 104 – не принятые в военный вуз, возраст в диапазоне от 17 до 21 года ($M = 17,68$, $SD = .94$).

Склонность к девиантности измерялась с помощью сокращенного многофакторного опросника личности (СМОЛ – сокращенный вариант вопросника ММРІ) [8]. Определялись 8 черт склонности к девиантности: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранояльность, психастения, шизоидность и гипомания. СМОЛ допускает измерение девиантности двумя способами: «клиническим» и «психометрическим». В данном исследовании использовался психометрический вариант СМОЛ. При его использовании обнаружилось, что психопатия, паранояльность и гипомания имели низкую психометрическую надежность. По этой причине данные шкалы не включались далее в основное исследование. Шкалы ипохондрии, депрессии, истерии, психастении и шизоидности имели значения альфа Кронбаха в диапазоне 0,67 – 0,72, т. е. имели приемлемую психометрическую надежность и включались далее в основное исследование.

В свете концептуальной модели полимодального Я [3] Я-концепция трактовалась как полимодальное Я. Оно включает

4 субмодальности (Авторское, Воплощенное, Превращенное, Вторящее), а также процессы обособления и слияния. Субмодальности полимодального Я определялись «Пермским вопросником Я» [4]. Субмодальности Я имели значения альфа Кронбаха в диапазоне 0,73–0,88, что свидетельствует об их психометрической надежности.

Мотивы достижения также определялись в полимодальном аспекте. Выделялись субмотивы стремления к успеху (авторский, воплощенный, превращенный, вторящий) и субмотивы избегания неудачи (авторский, воплощенный, превращенный, вторящий). Полимодальный мотив стремления к успеху измерялся «Пермским вопросником полимодального мотива стремления к успеху» (ПВУ) [14]. Полимодальный мотив избегания неудачи измерялся «Пермским вопросником избегания неудачи» (ПВН) [14]. Субмотивы стремления к успеху имели значения альфа Кронбаха в диапазоне 0,72 – 0,84, что свидетельствует об их психометрической надежности. Субмотивы избегания неудачи имели значения альфа Кронбаха в диапазоне 0,66 – 0,85, что свидетельствует об их приемлемой психометрической надежности.

По каждой переменной исключались экстремальные значения («выбросы»). Они определялись как выходящие за границы диапазона $X \pm 2,0 SD$. Согласно стандартной процедуре, экстремальные значения в каждой переменной заменялись средними значениями. Затем каждая переменная проверялась на нормальность распределения (тест Колмогорова – Смирнова). После этого все переменные склонности к девиантности, полимодального Я и полимодальных мотивов достижения имели нормальное распределение (D-тах статистика, $p > 0,05$).

Применялся, так сказать, «смешанный» дизайн. Факторные отображения личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз, (корреляционный дизайн) сравнивались (дизайн «Сравнение групп»).

Результаты

В личностно-мотивационном профиле курсантов 1 курса были выделены наиболее выраженные 3 компоненты: «Полимодальный мотив стремления к успеху», «Психастения и шизоидность», «Депрессия и истерия». В личностно-мотивационном профиле юношей, не принятых в военный вуз, также были выделены наиболее выраженные 3 компоненты: «Склонность к девиантности», «Полимодальный мотив стремления к успеху», «Превращенный субмотив избегания неудачи». Выраженность 4-й компоненты «Превращенный субмотив избегания неудачи» у курсантов, а также 4-й – «Обособление в полимодальном Я» и 5-ой – «Слияние в полимодальном Я» у юношей, не принятых в военный вуз, (по доле объяснимой дисперсии) была весьма незначительной, и мы пренебрегли значениями этих компонент. Данные компонент личностно-

мотивационного профиля курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз

Компоненты	Курсанты 1 курса	Юноши, не принятые в вуз
1	Полимодалный мотив стремления к успеху (24,69 %)	Склонность к девиантности (29,23 %)
2	Психастения и шизоидность (12,95 %)	Полимодалный мотив стремления к успеху (13,35 %)
3	Депрессия и истерия (8,59 %)	Превращенный субмотив избегания неудачи (10,27 %)

Аналитическое сравнение факторных отображений, в порядке убывания доли объяснимой дисперсии, свидетельствует о существенных различиях в структуре личностно-мотивационного профиля у курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз. Различия эти обнаруживаются, прежде всего, в том, что у курсантов наибольшую долю объяснимой дисперсии имела компонента 1 – «Полимодалный мотив стремления к успеху», а у юношей, не принятых в военный вуз, – «Склонность к девиантности». Эти данные свидетельствуют о том, что у курсантов доминировало стремление к успеху, а у юношей, не принятых в военный вуз, – склонность к девиантности. То есть в значительной степени произошел отбор в военный вуз тех, у кого «нормальная» мотивация, и отсеяны те, кто был склонен к девиантности.

У курсантов второй компонентой была «Психастения и шизоидность», а у юношей, не принятых в военный вуз, – «Полимодалный мотив стремления к успеху». Эти данные свидетельствуют о том, что по доле объяснимой дисперсии у курсантов были выраженные психастения и шизоидность (склонность к девиантности), но в меньшей степени, чем стремление к успеху. У юношей, не принятых в военный вуз, наоборот, было выражено стремление к успеху, но в меньшей степени, чем склонность к девиантности.

У курсантов третьей компонентой была «Депрессия и истерия», но выраженность ее по доле объяснимой дисперсии была незначительной. У юношей, не принятых в военный вуз, третьей компонентой был «Превращенный субмотив избегания неудачи», его выраженность также была незначительной. Депрессия и избегание неудачи имеют разное психологическое содержание. Значит, по третьей компоненте курсанты и юноши, не принятые в военный вуз,

также отличались друг от друга, хотя ее выраженность была невысокой у тех и других.

У курсантов компонента 1 «Пониженный полимодальный мотив стремления к успеху» положительно коррелировала с компонентой 2 «Психастения и шизоидность» ($p < 0,01$). Значит, чем менее выражено у курсантов стремление к успеху, тем более выражена у них склонность к девиантности (психастения и шизоидность). У юношей, не принятых в военный вуз, компонента 1 «Склонность к девиантности» отрицательно коррелировала с компонентой 2 «Полимодальный мотив стремления к успеху» ($p < 0,001$). Значит, у юношей, не принятых в военный вуз, чем более выражена склонность к девиантности, тем менее выражено у них стремление к успеху. Это говорит о том, что характер связей мотива стремления к успеху со склонностью к девиантности имеет сходный характер у курсантов и юношей, не принятых в военный вуз.

В целом сравнительный анализ факторных отображений личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса и юношей, не принятых в военный вуз, свидетельствует о том, что они существенно отличались друг от друга. При этом отбор в военный вуз и отсев тех, кого не приняли в военный вуз, были оправданными и целесообразными. В то же время можно обратить внимание на то, что в некоторой степени склонность к девиантности наблюдается и у курсантов. С одной стороны, это приводит к постановке проблемы улучшения качества профессионально-психологического отбора в военный вуз, а с другой, о необходимости профилактических мероприятий среди курсантов, склонных к девиантности.

Библиографический список

1. Денисенко А. Г. Метаиндивидуальное проявление агрессивности у военнослужащих: на материале исследования курсантов военного института МВД : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 20 с.
2. Дорфман Л. Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3. – № 3. – С. 3–34.
3. Дорфман Л. Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. – М. : Смысл, 2004. – С. 96–123.
4. Дорфман Л. Я. Психометрическая характеристика Пермского вопросника «Я» // Современная психодиагностика в изменяющейся России / отв. ред. Н. А. Батулин. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С. 48–50.
5. Доценко В. Т. Психологические условия деятельности офицерского состава по укреплению воинской дисциплины на кораблях флота : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 21 с.
6. Евенко С. Л. Методологические основы минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих ВС РФ // Адьюнкт и соискатель. – 2009. – № 3. – С. 112–120.

7. Есаян М. Л. Психологическая профилактика дезадаптивных форм поведения у курсантов высших военных заведений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 21 с.
8. Зайцев В. П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 118–123.
9. Караяни А. Г., Евенко С. Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке : моногр. – М. : ВУ, 2006. – 122 с.
10. Китаев-Смык Л. А. Стресс войны. Фронтные наблюдения врача-психолога. – М. : Знание, 2001. – 58 с.
11. Никонов В. П., Козловский И. И., Славнов С. В. Там проверка на прочность бой // Психологическая газета: мы и мир. – 1998. – № 6. – С. 5–11.
12. Сухонос А. П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2005. – 21 с.
13. Утлик Э. П. Основы психологической теории дисциплинарных систем : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 46 с.
14. Феногентова О. П. Вопросники полимодальных мотивов успеха и неудачи: теоретические предпосылки и предварительные психометрические результаты // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / отв. ред. Е. М. Березина. – Пермь : Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. – С. 126–130.

ПЕНТАГРАММА СЕРЖА ГИНГЕРА В ДИАГНОСТИКЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

И. В. Герасимова
Морской государственный университет
им. адм. Г. И. Невельского, г. Владивосток, Россия

Summary. This article contains the text of the university's organizational culture exploring inquirer. The inquirer is based on the S. Ginger's pentagram & the content of it's poles in relation to the organization offered by G. Masquelier. A brief description of the results of testing the enquirer on several faculties is also presented.

Key words: organizational psychology; organizational culture; geshtalt; S. Ginger's pentagram; inquirer; graphic scale.

Выбор методов сбора информации и их корректное применение являются важнейшим этапом в процессе любой формы психологической работы, в том числе и с организацией. К сожалению, в организационной психологии багаж инструментов, позволяющих за короткое время получить максимально полную и достоверную информацию, невелик. В связи с этим огромную ценность представляет пентаграмма С. Гингера.

Пентаграмма хорошо отражает основной принцип гештальт-подхода – целостность, что реализуется как возможность учитывать многомерность проявлений человека. В данном случае это представление о пяти измерениях, причем не только по отдельности, но и в их взаимодействии [2]. Изначальная метафоричность пентаграммы позволяет экстраполировать ее как на отдельного человека,

так и на пару, семью, коллектив, организацию, ситуацию. Г. Маскулье наполнил полюсы пентаграммы соответствующим содержанием применительно к организации и показал, что ее можно применять на разных этапах организационного консультирования, в коучинге, при проведении гештальт-групп [4].

Действуя в предложенной Г. Маскулье логике, мы проделали работу по формулировке утверждений с позиции студента, описывающих элементы организационной культуры вуза. Творческим процессом занимались две группы студентов социальных педагогов: 15 чел. (2009 г.) и 12 чел. (2010 г.), обучавшихся по программе «практический психолог в сфере коммуникации и управления», а также двое выпускников по специальности «управление персоналом» и преподаватели психологии. Утверждения неоднократно корректировались, выравнивалось их количество.

Под организационной культурой понимается «система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [3, с. 12]. Как основные элементы оргкультуры учитывались:

- формальные и неформальные правила и нормы деятельности, обычаи и традиции, индивидуальные и групповые интересы, особенности поведения, стиль руководства, удовлетворенность условиями труда, взаимное сотрудничество (А. П. Иванов);

- признаваемые правила поведения (ценности; социальные, коммуникативные и моральные нормы; ритуалы; фирменный стиль) и правила управления (организационная структура, коммуникации, кадровая политика) (Л. Г. Почебут, В. А. Чикер);

- комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами организации, задающий рамки поведения, – философия и идеология, верования, ожидания (В. Р. Веснин);

- атмосфера, климат в организации, которые отражают преобладающие обычаи, нравы (М. Х. Мескон).

Для оценки признаков выбрана графическая шкала, ее достоинство в относительно высокой точности наряду с простотой процесса вынесения оценки. На каждой шкале обозначены полюса признака – от 0 до 10 и его характеристики: не удовлетворяет – удовлетворяет; не умею – умею; не нужна – нужна; не известно – известно; не эффективно – эффективно; не достаточно – достаточно; не устраивает – устраивает; не сформировалась – сформировалась; не существует – существует; не совпадают – совпадают; не приобщены – приобщены; не оказывается – оказывается; редко – часто; негативное – позитивное; низкое – высокое; нет – да. Последний вопрос открытый и предполагает развернутый ответ. В ряде случаев, если интерес представляли несколько характеристик одного при-

знака, применялись две шкалы. При обработке результатов шкалу разбили на пять равных отрезков, поименовав каждый: низкие, ниже среднего, средние, выше среднего и высокие. Это дало возможность строить таблицы частот и соотносить их.

Разработанная форма апробирована для исследования организационной культуры двух факультетов: социального управления (Институт социально-политических проблем управления – ИСППУ) и психологии (Гуманитарный институт – ГИ). В опросе приняли участие 83 студента ИСППУ (51 обучается на 1 курсе, 32 – на 4 курсе) и 32 студента ГИ (по 16 чел. с 1 и 4 курса). Респонденты – парни и девушки в возрасте от 16 до 22 лет.

Итак, если взглянуть на сводные данные студентов ИСППУ, первое, что нужно отметить, их приверженность к крайним оценкам. Тенденции таковы. Большинство будущих управленцев определяют как низкую свою личную эмоциональную вовлеченность в учебный процесс и неформальное общение. На этом фоне эмоциональную составляющую общения, микроклимат в группе и на факультете они воспринимают как благоприятные.

Интеллектуальная составляющая представлена неравномерно, мнения первокурсников и четверокурсников разделились. Первокурсники уровень профессорско-преподавательского состава оценивают как высокий, как и свое рвение по подготовке к занятиям, выражающееся, в частности, в обращении к библиотечным фондам. Четверокурсники считают, что полученных знаний для реализации в будущей профессии недостаточно.

У студентов мало социальных связей вне аудиторных занятий (включая консультации преподавателей, конференции и семинары, общественные мероприятия), им недостаточно существующих в университете форм взаимодействия между обучающимися на разных специальностях. Единого мнения о достаточности информации об организации учебы и жизни в университете нет: кому-то ее хватает, кому-то – нет.

Максимально девальдизированными являются физический и духовный полюса. Очень много претензий студентов к условиям обучения, средствам, организации деятельности общепита, библиотеки, компьютерного класса, спортивных секций, даже деканата (единодушные оценки по 9 параметрам из 17). То, что студенты не видят в группе, на факультете общих целей и ценностей, не приобщены ни к каким традиционным духовным практикам, а возможности в раскрытии творческих способностей, самореализации воспринимают как низкие, является тревожным симптомом. За этим кроется отсутствие плана, перспективы, роста, энергии, того, что может реализоваться в социальном, аффективном и рациональном измерениях. И это требует продуманных планомерных усилий как со стороны актива студентов, так и профессорско-преподавательского состава, администрации.

Спектр оценок студентов-психологов шире, степень выраженности изучаемых параметров разная. Получившаяся картина более дифференцированная, позволяющая улавливать различия, стоящие за ними индивидуальности. Более того, можно предполагать открытость и искренность при опросе: на столь часто используемый для проверки информации на достоверность вопрос о соблюдении формальных правил (опоздания без уважительных причин) более трети четверокурсников ответили, что с ними такое случается. Общие выявленные тенденции таковы.

Студенты-психологи во многом солидарны с управленцами: максимально девальдизированным также можно считать физический полюс. Но параметров, по которым они единодушно высказывают неудовлетворение в два раза меньше, чем у обучающихся в другом учебном корпусе. Претензии нарастают по мере взросления. Однако есть и позитивные моменты: в основном устраивает работа библиотеки и компьютерного класса.

Свою личную эмоциональную вовлеченность в учебный процесс значительная часть студентов воспринимает как высокую. Считают, что микроклимат в их группе и в целом на факультете, в институте позитивный. Тем не менее, рассчитывают чаще получать эмоциональную поддержку от преподавателей и администрации. Нужно констатировать немногочисленные социальные связи студентов, недостаточность существующих форм взаимодействия между студентами разных специальностей в университете. Первокурсники стараются соблюдать учебный распорядок. И опять же, чем старше студенты становятся, тем меньше их устраивает имеющаяся информация об изменениях в расписании, возможности получения стипендии, тем критичнее они относятся к эффективности работы учебно-воспитательной комиссии.

К максимально развитым относятся рациональный и духовный полюса. Большая часть опрошенных определяет свои среднесрочные и долгосрочные цели; более трети считает, что отведенных часов консультаций по предметам достаточно; часто пользуются дополнительными источниками информации для решения учебных задач (но на старших курсах их число уменьшается). По мнению трети первокурсников, в процессе учебы преподаватели проявляют единые требования к организации учебного процесса и оценке учебной деятельности. Более половины студентов уровень профессорско-преподавательского состава и качество образования в Гуманитарном институте оценивают как высокие; считают, что полученных знаний достаточно для реализации в будущей профессии.

С точки зрения половины респондентов первого года обучения и большей части старшекурсников, у них сформировалась система ценностей. Более половины первокурсников и более трети четверокурсников считают, что в группе и институте существуют общие цели, ценности. Более трети студентов возможности в раскрытии

творческих способностей, самореализации на факультете и в университете воспринимают как высокие. Но трети старшекурсникам недостаточно существующих традиций студенческой жизни. Более половины первокурсников усматривают необходимость создания в университете клубов по интересам и готовы в них участвовать. Их поддерживает порядка трети четверокурсников. По мере взросления обнаруживается тенденция приобщения студентов к национальным традициям. Более половины первокурсников считают, что в их группе не существуют негласные нормы, формы поведения, ценности, а по мнению такой же части старшекурсников, – существуют. Более того, они отмечают, что провозглашенные и негласные формы поведения совпадают.

Т. Ю. Базаров подчеркивает элемент стихийности в формировании организационной культуры в отличие от корпоративной культуры, целенаправленно разрабатываемой управленческой командой [1]. Результаты диагностики во многом подтверждают это. Прошло более двадцати лет с того дня, когда в морском вузе полузакрытого типа стали готовить специалистов по первой гражданской специальности – психологии. В течение этого времени администрация института, все преподаватели целенаправленно и планомерно работали на имидж специальности, делали все для ее укоренения в отраслевом вузе, отлаживали многоуровневую систему подготовки специалистов, формировали традиции, т. е. корпоративную культуру. Специальность управления персоналом новая, произведено два первых выпуска. Самое время направить общие усилия студентов, преподавателей, администрации на формирование достойной материальной базы, единого духовного, идеологического пространства, определяющего завтрашний день.

Таким образом, многомерность пентаграммы, положенной в основу разработки опросника, позволяет охватить как вполне осязаемые внешние проявления (непосредственные условия учебы, средства), процесс социального взаимодействия в вузе, его аффективную составляющую, так и глубинные духовные представления и их проявления, то, что обычно связывают с сущностью культуры.

Библиографический список

1. Базаров Т. Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. – М., 1999. – 678 с.
2. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистичный подход к человеческим отношениям. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
3. Кубанейшвили А. Преобразование компании – начните с корпоративной культуры // Управление компанией. – 2001. – № 1. – С. 20–23.
4. Маскулье Г. Гештальт в работе с организациями // Координаты «Я»: где и как. – СПб. : Санкт-Петербургский Институт Гештальта. – 1999. – С. 65–69.

Физический полюс

1. Площадь, освещённость, убранство аудиторий института вас
2. Техническое оснащение процесса обучения
3. Состояние мебели в аудиториях
4. Оснащённость оргтехникой кафедр и деканата
5. Работа компьютерного класса: режим работы технический уровень
6. Библиотечный фонд (по специальности): пополнение новой литературой режим работы
7. Наличие и оснащение мест для проведения досуга (окон) между парами
8. Утомление от учебной перегрузки вы испытываете
9. Условия проживания в общежитии
10. Питание: количество точек питания режим работы
11. Соотношение цены и качества питания
12. Состояние туалетов
13. Умеете ли вы отдыхать
14. Умеете ли заботиться о своем здоровье
15. Медицинская помощь: качество медпомощи по полису качество и доступность экстренной помощи
16. Наличие и качество работы спортивных секций
17. Вы считаете, единая форма для студентов

Аффективный полюс

1. Ваша личная эмоциональная вовлечённость в учебный процесс
2. Ваша личная эмоциональная вовлечённость в неформальное общение
3. Какие эмоции преобладают у вас во время учебного процесса
4. Какие эмоции преобладают у вас во время сессии
5. Умеете ли вы восстанавливаться после стрессовых ситуаций
6. На ваш взгляд, отношение студентов к администрации факультета
7. Отношение администрации факультета к студентам
8. На ваш взгляд, отношение студентов к преподавателям
9. Отношение преподавателей к студентам
10. Опыт эмоциональной поддержки от куратора, сотрудников деканата у вас бывает
11. Опыт эмоциональной поддержки от преподавателей у вас бывает
12. Профессиональная психологическая помощь вам бывает нужна

13. Общение с однокурсниками вне учебного процесса для вас в основном

14. Общение со студентами и курсантами университета вне учебного процесса для вас в основном

15. Микроклимат в вашей группе

16. Микроклимат на факультете, в институте

17. Микроклимат в общежитии

Рациональный полюс

1. Свой день и свои дела вы планируете

2. Свои среднесрочные и долгосрочные цели вы определяете

3. Сколько времени (ч.) в среднем ежедневно занимают аудиторские занятия

4. Сколько времени (ч.) в среднем ежедневно у вас занимает подготовка к занятиям

5. Сколько времени (ч.) в среднем ежедневно у вас занимает отдых

6. Сколько времени (ч.) в среднем ежедневно у вас занимает работа

7. На ваш взгляд, содержание практик для профессиональной подготовки

8. Отведённых часов консультаций по предметам для вас

9. Вы участвуете в научных конференциях, семинарах, круглых столах

10. Дополнительные источники информации для решения учебных задач вы используете

11. К библиотечным фондам университета вы обращаетесь

12. Электронных и интернет-ресурсов для обучения в институте вам

13. Как вы считаете, информационная насыщенность официального сайта университета

14. Вы считаете, качество образования в институте

15. На ваш взгляд, уровень профессорско-преподавательского состава

16. Единые требования к организации учебного процесса и оценке учебной деятельности у преподавателей проявляются

17. Для реализации себя в будущей профессии полученных знаний

Социальный полюс

1. Вне аудиторных занятий с преподавателями вы общаетесь

2. Сложности во взаимоотношениях с преподавателями вы испытываете

3. Конфликты в вашей группе бывают

4. За помощью к профессиональному психологу вы обращаетесь

5. Вы опаздываете на занятия без уважительных причин
6. Вы пропускаете занятия без уважительных причин
7. На консультации к преподавателям в отведенные часы вы ходите
8. Воздействие учебно-воспитательной комиссии на
9. Организация работы деканата вас
10. Информации о возможностях получения стипендии для вас
11. Информации о структуре университета, расположении корпусов вам
12. Информации об изменениях в расписании вам
13. Вы обращаетесь к интернет-сайту университета и университетской газете, чтобы узнать об общественной жизни университета
14. Свой досуг с однокурсниками вы проводите
15. В общественных делах группы и института вы участвуете
16. В общественных делах университета и города вы участвуете
17. Существующих форм взаимодействия между студентами разных специальностей в университете

Духовный полюс

1. Вы мечтаете
2. На практике ваши мечты реализуются
3. Как вы считаете, ваша личная система ценностей
4. Общие правила поведения в вузе, положения Устава вам
5. Общие цели, ценности в группе и в вашем институте
6. Негласные нормы, формы поведения, ценности в вашей группе
7. Провозглашённые и негласные нормы, формы поведения в вашей группе
8. Содержательность и эффективность кураторских часов для вас
9. Как вы считаете, традиций студенческой жизни на вашем факультете, в институте
10. Есть ли необходимость создания в университете клубов по интересам ваша готовность в них участвовать
11. К различным духовным практикам, религиям вы
12. К национальным традициям вы
13. Благотворительностью вы занимаетесь
14. Вы считаете помощь в трудоустройстве в вузе
15. Вы считаете себя самореализующейся личностью
16. Свои возможности в раскрытии творческих способностей, самореализации в вузе вы воспринимаете как
17. Какие новые традиции, формы общения вы готовы предложить

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2013 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

28–29 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Личность и социальное развитие»** (К-03.28.13)

1–2 апреля 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании»** (К-04.01.13)

5–6 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-04.05.13)

7–8 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии, психолингвистики»** (К-04.07.13)

10–11 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-04.10.13)

15–16 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-04.15.13)

20–21 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-04.20.13)

22–23 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Деятельность социально-культурных инсти-**

тутов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики» (К-04.22.13)

25–26 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания» (К-04.25.13)**

28–29 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе» (К-04.28.13)**

2–3 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования» (К-05.02.13)**

5–6 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке» (К-05.05.13)**

10–11 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире» (К-05.10.13)**

15–16 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия» (К-05.15.13)**

22–23 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Модели развития психологического универсума человека» (К-05.22.13)**

25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества» (К-05.25.13)**

1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества» (К-06.01.13)**

3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии» (К-06.03.13)**

5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)

7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях**» (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии**» (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка

Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.com> в PDF-формате.

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследо-

вания Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства)

могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –
Дорошина Илона Геннадьевна.

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии

(в выходных данных издания будет значиться –

Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

или в России

(в выходных данных издания будет значиться –

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфра»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210x297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Витебский государственный медицинский университет
Пензенская государственная технологическая академия

ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВА

Материалы III международной научно-практической
конференции 15–16 февраля 2013 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 11.03.2012. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 9,07 п. л.
Усл.-печ. л. 8,44 п. л.
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09