



Научно-издательский центр «Социосфера»
Пензенский государственный университет
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной научно-практической
конференции 15–16 ноября 2013 года

Прага
2013

Проблемы развития личности : материалы международной научно-практической конференции 15–16 ноября 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 190 с.

Редакционная коллегия:

Казанцева Дина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры уголовного права Пензенского государственного университета;

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

Баляев Сергей Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, в которых рассматриваются проблемы развития личности. Часть статей посвящена психологическим и социологическим аспектам возрастных стадий развития человека. В некоторых статьях рассматриваются культурные и этнические детерминанты развития личности. Авторы также уделяют внимание профессиональному развитию личности и социальному отклоняющемуся поведению.

УДК 159.923.2

ISBN 978-87786-80-2

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

© Коллектив авторов, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗРАСТНЫХ СТАДИЙ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Чикова И. В., Дергачева Э. Р.

Особенности эмоционального развития ребёнка при переходе в младший школьный возраст 6

Слесарева О. А.

Восприятие мира ребенком, воспитывающимся в детском доме 8

Валисова Т. В.

Воля как формирующееся качество ребёнка-подростка..... 14

Кучугова М. Г.

Психологический анализ самосознания личности подростка..... 16

Бабарахимова С. Б., Искандарова Ж. М.

Особенности поведенческих нарушений у подростков с депрессивными расстройствами..... 18

Шукшина Л. В.

Особенности протекания кризиса в студенческом возрасте 22

Бочкарева О. П., Мезенцева В. А., Бочкарев А. Н.

Психологические и социологические аспекты юности и молодости 26

Брылова Е. В.

Влияние отношений матери и дочери на формирование социальной роли жены и матери у подрастающей девушки 29

Маргарян Л. Е.

Гендерный дискурс исторических и публицистических работ Кэтрин Маколей 35

Голиков В. В.

Проблема становления супружеской идентичности 55

Никишов С. Н.

Особенности автобиографической памяти людей зрелого возраста (на материале мордовского народа) 58

Мелёхин А. И.

Репрезентации времени при депрессивных расстройствах у женщин пожилого возраста 62

II. КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шишкова О. А.

Роль культуры в формировании личности 74

Сафонова Н. С.

Роль искусства в формировании личности..... 78

Зебзеева В. А., Саидова З. Д. Субкультура детства как механизм социально-культурного развития детей дошкольного возраста.....	83
Журавлёва Е. А. Значение музыки в культурном развитии ребёнка	86
Ногина О. А. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.....	88
Ерымовская О. А. Ответственное обучение и воспитание учителями детей как личностей.....	91
Зиновьев А. М. Преподавание иностранного языка в условиях ФГОС 2010.....	92
Виноградова Т. И. Теоретические аспекты развития креативности старшеклассников средствами информационных технологий.....	95
Мизонова О. В. Нравственно-психологические ценности личности и мораль современного общества	99
Лашук Г. Г., Рутковский И. В. Знание стратегий вежливости для успешной коммуникации	103
Папоян В. Р. Психологические технологии формирования толерантных установок.....	105
Зенович Д. В. Проблема формирования толерантности и межэтнической толерантности у подростков – основа духовно-нравственного состояния общества в условиях глобализации	113
Баляев С. И. Возрастной аспект проявления этнической толерантности у эрзян и мокшан	118
Баляев С. И. Этническое Я и этноаффилиативные установки мокшанской молодёжи.....	120
Ерохин И. Ю., Ковальски О. История казачества как элемент обучения, воспитания и фактор личностного развития.....	122
Киракосян З. В. Этнопсихологические особенности креативности молодежи	125
Цуркин А. П., Авнерс А. В. Национальные традиции, методы воспитания культуры безопасности.....	132

III. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЕ ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ

Андропова Н. В., Гаранина Ж. Г. Особенности профессиональных склонностей учащихся школ разных типов	139
Литвинов И. Н. Повышение уровня эмоциональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений – залог всестороннего развития личности ребёнка.....	142
Тараскина И. В. Мышление и профессиональное развитие личности педагога	146
Вахитова С. Г. Педагогическая зрелость как профессионально значимое качество личности современного учителя.....	149
Васюра С. А., Векшина Л. В. К вопросу о метаэффекте коммуникативной активности учителя.....	151
Гаранина Р. М. Вопросы формирования гуманной личности специалиста в высшей медицинской школе	156
Статинова Е. А., Омельченко Р. Я., Коценко Ю. И., Сохин С. А. Роль медицинского университета в формировании личности будущего врача.....	160
Кочарова М. В. Диагностика организационной культуры бригады пассажирского поезда.....	165
Кочарова М. В. Психологические особенности адаптации должностного перехода начальников поезда как руководителей нижнего звена управления	167
Руденко О. Ю. Девиантное поведение: роль социально-экономического фактора	172
Кобец П. Н. О комплексном изучении личности преступника в отечественной криминологии	173
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году.....	176
Информация о журнале «Социосфера»	184
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko Vydavatelské Centrum «Sociosféra-CZ»	189

І. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗРАСТНЫХ СТАДИЙ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

И. В. Чикова, Э. Р. Дергачева
Орский гуманитарно-технологический институт
(филиала) Оренбургского государственного
университета, Гимназия № 2,
г. Орск, Оренбургская область, Россия

Summary. The article presents psychological peculiarities of emotional development of Junior schoolchildren; the essence of a problem, its significance, functions of system, its contents are touched upon.

Key words: emotional development; younger school age; anxiety; fears.

Эмоции – одна из традиционных областей изучения в психологии, не теряющая, своей актуальности и в настоящее время. В нашем современном мире на ребёнка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс её развития вспять.

Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер [1]. Однако те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребёнком, говорят о нервной ослабленности малыша, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия.

В возрасте 6–7 лет у детей наблюдается максимум страхов, поскольку психика ребёнка отличается обострённой восприимчивостью, ранимостью.

Методологической основой исследования явились:

- представление о страхе в философии экзистенциализма (П. Кьеркегор, У. Хайдегер и др.);
- теоретические взгляды отечественного физиолога И. П. Павлова;

- положения теории тревожности З. Фрейда;
- концептуальные позиции отечественных психологов по проблеме возникновения страхов в онтогенезе А. И. Захарова, В. Н. Мясичева, А. М. Свядоца и др.;
- теоретические взгляды зарубежных психологов на проблему страхов М. Клейн, Дж. Тафт, В. Экслейн и др.

Эти позиции стали отправным пунктом экспериментальной-части нашего исследования.

Страх – это чувство беспокойства в ответ на настоящую или воображаемую угрозу. Необходимо отделять патологический страх, требующий коррекции, от нормального, возрастного, с тем, чтобы не нарушить развития ребёнка [1]. Патологический страх можно отличить по известным критериям: если страх препятствует общению, развитию личности, психики, приводит к социальной дезадаптации и далее аутизму, психосоматическим заболеваниям. В этой связи необходима своевременная диагностика и коррекция страха [2]. Именно это положение послужило основой нашей экспериментальной работы.

На констатирующем этапе исследования мы выявляли уровни проявления страхов у детей 6–7 лет. Содержательно диагностика была представлена: тестом «Дом. Дерево. Человек» (Дж. Бука); методикой по выявлению тревожности и страхов (А. И. Захарова); тестом тревожности (Р. Тэмбла, В. Амена, Д. Дорки) [3].

По результатам теста «ДДЧ» у дошкольников нашей выборки наиболее часто отмечаются следующие комплексы симптомов: незащищённость; тревожность; трудности общения.

Далее по методике А. И. Захарова были выявлены страхи: смерти, сказочных персонажей, страшных снов, темноты, животных, высоты, огня и пожара. По «Тесту тревожности» дети нашей выборки подразделяются на три группы: высокий уровень тревожности – 20 %, средний уровень – 17 %, низкий уровень – 63 %.

Вторым этапом опытно-экспериментальной работы явился формирующий эксперимент, который был направлен на коррекцию ситуации [3]. Содержательно он включал в себя: работу с дошкольниками посредством игротерапии, психогимнастики и арт-терапии; работу с родителями дошкольников, реализованную в рамках психопрофилактики, психологического просвещения; работу с воспитателями группы через информационные листы, семинары, чтение лекций.

На третьем этапе – контрольном эксперименте – мы проводили повторный замер состояния проблемы и её решения. По

результатам контрольного эксперимента констатируется тот факт, что у дошкольников, включённых в коррекцию, уровень тревожности и страхов качественно изменился и составляет: высокий уровень не зафиксирован, средний уровень определён у 9 % дошкольников; низкий уровень – у 91 %.

На данном этапе мы применили статистическую обработку данных, что позволило утверждать достоверность качественных изменений в экспериментальной ситуации.

Библиографический список

1. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. – М. : Просвещение, 1989. – 88 с.
2. Коломинский Я. Л., Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М. : Издательство Московского университета, 1990. – 200 с.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

ВОСПРИЯТИЕ МИРА РЕБЕНКОМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

О. А. Слесарева
Астраханский государственный университет,
г. Астрахань, Россия

Summary. This paper extends existing knowledge for deep understanding of the world a child who is brought up in an orphanage. The author analyzes the research scientists in the context of the problem and came to the conclusion that every child from the orphanage has a special way of perceiving the world, which is the hallmark of children living in the orphanage, and the children in the family.

Key words: image of the world; perception; of the child is brought up in an orphanage.

Большой научный вклад в раскрытие феномена восприятия и определение понятия образа мира внёс прежде всего А. Н. Леонтьев. Затем изучением проблемного поля феноменов занялись другие отечественные исследователи, а именно Р. М. Грановская, Е. Э. Дробышева, Э. В. Сайко, Е. Ф. Тарасов. Каждый из них дополнил понимание двух этих феноменов. Малоизученной осталась область психологической науки, связанная с изучением восприятия мира ребенком, воспитывающимся в детском доме. Цель данной статьи – обобщить и расширить имеющиеся знания для более глубокого представления об образе мира ребенка, воспитывающегося в детском доме.

Процесс восприятия, включающий психофизиологические и психические процессы, складывается при наличии составляющих:

а) субъекта восприятия, то есть человека с индивидуальными психологическими и психофизиологическими особенностями. Как пишет Э. В. Сайко, «восприятие субъекта определяется уровнем развития и саморазвития самого воспринимающего субъекта» [7, с. 8];

б) объект восприятия, который включает природную действительность и действительность искусственно созданного человеком мира предметного и мира отношений.

На основе информации, поступающей извне и из собственного опыта, формируется образ. А. Н. Леонтьев писал: «Образ мира – это знания, формируемые каждым человеком в процессе существования в мире». Также он отмечал, что в образе нам даны не наши субъективные состояния, а сами объекты. И для того, чтобы сформировался субъективный образ внешнего мира, необходима деятельность субъекта в мире, причем влияет на его формирование не только личный опыт индивида, но и вся «совокупность человеческой практики» [5, с. 51]. «Образ мира – это результат практической «вовлеченности» (термин В. В. Петухова) человека в процессе жизни» [9, с. 9]. Этот процесс идет в разных отношениях, «...на одном полюсе... стоит активный («пристрастный») субъект, на другом – «равнодушный» к субъекту объект» [5, с. 44].

Е. Э. Дробышева, рассматривая центральную аксиологическую проблему соотношения субъективного и объективного в контексте ценностного восприятия мира, предполагает, что «минимальной диалектической единицей ценностного переживания мира являются взаимодействия в парадигме «субъект – объект – субъект», где в режиме встречного генезиса и в соответствии с архитектурной логикой устройства культуры как системы выстраиваются межсубъектные отношения по поводу того или иного объекта – носителя ценности» [2, с. 17].

Не менее важным для раскрытия знаний о феномене является следующее замечание: «Восприятие человеком действительности в качестве действенного субъекта, – подчеркивает Э. В. Сайко, – определяемое как изначально образующее социальное, предполагает в своем становлении и развитии чисто «социальное движение» и само обуславливает его» [7, с. 10].

Р. М. Грановская выводит свое понятие для определения психики как системы управления поведением человека, которое содержит виртуальный образ среды, – модель мира. По мнению Р. М. Грановской, «Модель Мира – целостное отражение окружающей

человека среды. Она направляет, организует (ограничивает) восприятие и формирует комплекс идей и концепций, с помощью которых человек понимает общество, социальный порядок и самого себя в этом обществе» [1, с. 24].

Как отмечалось выше, восприятие определяется уровнем развития и саморазвития субъекта. Чем же так отличается психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи? Проведенное в 2005 году А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых исследование установило следующие сравнительные характеристики психического развития детей в двух группах, первая группа – интернат, вторая группа – массовая школа. Краткие характеристики первой группы: ситуационность, наглядность и классификационное мышление, узость и бедность содержательных мотивов, привязанность к ситуации, ориентация на внешний контроль, ориентация на настоящее, сужение перспективы прошлого и будущего. У второй группы учёные описывают такие характеристики, как образный характер мышления и наличие идеального плана, разнообразие и богатство содержательных мотивов, свобода от ситуации, ориентация на самоконтроль, произвольная саморегуляция, глубокая перспектива прошлого и будущего. Видимые различия в двух группах проявляются по параметру «Я-концепция». Большинство детей из обычных школ принимают себя, доверяют себе и ориентированы в самооценке на собственные критерии, а дети, воспитывающиеся в интернате, зачастую не принимают себя, не доверяют себе, ориентированы в самооценке на мнение других и проявляют чувство единения с группой «Мы». Из различия этих характеристик видно, насколько недостаточным для развития вышеперечисленных качеств у личности является воспитание и обучение в детском доме.

На основе проведенного исследования Е. В. Куфтяк о бессознательных защитных механизмах у детей-сирот строится следующий вывод: у таких детей наибольшую выраженность имеют незрелые и примитивные защиты. «Преобладание примитивных защит демонстрирует конфликт с реальностью, – указывает в связи с этим Е. В. Куфтяк, – что ведет к разным формам воздействия со стороны социума. Реальность для ребенка становится еще более враждебной, что грозит внутренним конфликтом и ведет к дальнейшей патологии защитного функционирования» [4, с. 212]. И действительно, мы понимаем, что прошлое некоторых детей до поступления в детский дом было «пасмурным», кто-то бродяжничал и был лишен элементарного жилищного

комфорта, имел отрицательный опыт жизни в семье, и, естественно, у таких детей падает активность взаимодействия со средой. А когда ребенок приобретает в процессе исследовательского поведения знания об объекте, о различных субъектах и социальных ситуациях, а также о деятельности с ними, то появляются качественные изменения в структуре деятельности и личности в целом.

Если «образ мира» – понятие не материальное, а виртуальное, благодаря которому человек может определить настоящее, предвосхитить развитие событий и подготовиться к ним, то для того, чтобы установить гармоничные отношения между субъективным образом объекта и самим объектом, нужно осознавать себя субъектом действительности, осознавать свою деятельность, осознавать самого себя, другими словами, применять специальную рефлексивную процедуру. Еще в 70-е годы двадцатого века А. Н. Леонтьевым было сказано: «в восприятии постоянно происходит активный процесс «вычерпывания» из реальной действительности её свойств, отношений и т. д., их фиксация в кратковременных или длительных состояниях рецепирующих систем и воспроизведение этих свойств в актах формирования новых образов, в актах узнавания и припоминания» [5, с. 52].

Изучая «образ мира» на основе анализа продуктов деятельности личности и сравнивая версии «судеб» и рассказов о своей жизни подростков, воспитанных в семье и в сиротском учреждении, Н. К. Радина и Т. Н. Павлычева указывают в статье следующие моменты: «в жизненных историях подростков, воспитывающихся в сиротском учреждении, чаще... оставляют след поступки и опасности... социальные сироты воспринимают мир как несущий угрозу, нестабильный, они имели в своей жизни множество подтверждений того, что мир опасен: домашнее насилие, как правило, насильственное и болезненное лишение родительской заботы, непредсказуемые переходы из одного учреждения в другое, разрушение и так нестойких связей...» [6, с. 44–46].

В детских домах воспитатели, педагоги редко заботятся об устранении эмоционального напряжения в группе или в определенных ситуациях. Иногда бывает даже наоборот, специально или нет, усиливается психологическое напряжение для послушания детей. Для примера приведем событие из воспоминаний воспитанницы детского дома: «*Нас собрали всей группой для похода в театр на представление к Новому году, не помню что именно, там шло* (частичный доступ в памяти, мы предполагаем, что включился механизм защиты вытеснение). *Но перед тем*

как туда пойти и за день до этого нам рассказывали как себя вести: не кричать, не орать, не позорить. Нас причесали, одели в одинаковую одежду – платья в черно-белую клетку, мне оно не нравилось, мы не отличались друг от друга, зато отличались от других детей, которые были в театре, они смотрели, показывали на нас пальцами и смеялись. Когда мы пришли в театр, он был полон, детей было много. Многие дети пришли с родителями, многие были из школ. Мест для всех нас не хватало, тем кому повезло сидели двое на одном стуле, мне не повезло, я стояла весь спектакль. Спектакль мне понравился, я смотрела на яркие костюмы, на актеров. После этого мы должны были пойти на елку, спускаясь по лестнице мы увидели большую елку, там был и дед мороз и много детей и был хоровод, но нам сказали что елка будет дома. Когда мы пришли обратно нас опять начали ругать, за то, что мы плохо вели, кричали, но другие дети вели себя еще хуже и шумно и попали на елку в театре. Я расстроилась, плакала и чувствовала вину за всю нашу группу».

Заметим, что приведённая выше ситуация в том числе может повлиять на формирование тревоги у ребенка (внутреннее желание присутствовать на елке, испытывать радость от вождения хоровода и невозможность удовлетворить эти желания), осознание социальных барьеров (мы отличались от других детей, они показывали на нас пальцами и смеялись), потерю чувства собственной значимости. Негативно влияет на психику и отсутствиеощерения позитивных форм активности.

В России в таких учреждениях очень редко работают мужчины, основная масса воспитателей приходится на женскую половину человечества, что также может влиять на формирование характера мальчиков. Всё вышеперечисленное создает у каждого ребенка из детского дома особый образ восприятия мира, который отличается от аналогичного образа как у детей, воспитывающихся тут же, так и детей, воспитывающихся в семье. При этом сам «образ мира» не статичен, а находится в движении, меняется в соответствии с возрастными периодами ребенка и зависит от опыта и ситуации.

Каждый ребенок рождается с индивидуальным генетическим набором – со своим темпераментом, уникальным, но отсутствие значимого взрослого, который должен развивать базовое доверие к миру и любовь, может уже само по себе иметь тяжелые последствия для развития личности. В условиях общественного воспитания ребенок вынужден «быть как все», у него

нет своей комнаты, у него мало своих личных вещей, так как даже его одежду после стирки получает другой ребенок. В учреждениях есть свой режим дня и план мероприятий, деятельность регламентирована взрослыми, что порождает низкий уровень волевой организации личности ребенка, инфантилизм, отсутствие у него навыков планирования личного времени.

Как мы видим из научной работы Н. К. Радиной и Т. Н. Павлычевой, сироты воспринимают мир как несущий угрозу. Исследование А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых определило такие характеристики психического развития детей из интерната, как классификационное мышление, узость и бедность содержательных мотивов, непринятие себя, ориентация в самооценке на мнения других людей, проявление чувства единения с группой «Мы», привязанность к ситуации, ориентация на внешний контроль, ориентация на настоящее, сужение перспективы прошлого и будущего. У детей из детского дома зачастую низкий уровень волевой организации личности, инфантилизм, нет навыков планирования времени, так как сама система работы учреждения не способствует формированию этих качеств. Исследование Е. В. Куфтяк выявило частое использование незрелых и примитивных защит детьми-сиротами в ситуации стресса.

Итак, развиваясь, ребенок активно «вычерпывает» из реальной действительности её свойства, отношения, комплекс идей и концепций, с помощью которых он будет понимать общество, социальный порядок и самого себя в этом обществе, тем самым формируется особый образ восприятия мира, который не статичен, отличается от аналогичного образа как у детей, воспитывающихся тут же, так и у детей, воспитывающихся в семье.

В заключение мы хотим процитировать слова А. Н. Леонтьева, что «влияние внешних условий не столь фатально, как и не фатально и влияние внутренних предпосылок развития человеческой личности», а следовательно, для гармонизации личности ребенка, воспитывающегося в детском доме, полезны групповые тренинговые занятия с психологом, направленные на развитие активной жизненной позиции, рефлексии, формирование позитивного отношения к себе и к окружающим, навыков саморегуляции и эффективного планирования времени, стратегий совладания с трудностями и стратегий выхода из конфликтных ситуаций. Иногда схожую по задачам работу необходимо проводить и с самими воспитателями, педагогами. Также можно скорректировать условия внешней среды воспитанников, например, предоставить

возможность иметь собственные вещи и объекты, стимулирующие исследовательское поведение (игрушки, модели реальных объектов, учебные компьютерные программы, книги и т. п.), комнату.

Библиографический список

1. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб. : Речь, 2010. – 476 с.
2. Дробышева Е. Э. Субъективно-объектные отношения в контексте ценностного восприятия мира // Вопросы культурологи. – М. : Панорама, 2010. – № 9. – С. 14–17.
3. Еремичка И. А. Написание и оформление курсовых работ по психологии : метод. рекомендации. – 2-е изд., испр. и доп. – Астрахань, 2012. – 24 с.
4. Куфтяк Е. А. Защитное поведение возвращенных детей-сирот // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома : Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 209–212.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл; ИЦ «Академия», 2005. – 352 с.
6. Радина Н. К., Павлычева Т. Н. Рассказы о своей жизни как отражение психологических проблем выпускников сиротских учреждений // Вопросы психологии. – М. : ООО «Вопросы психологии», 2010. – № 5. – С. 41–50.
7. Сайко Э. В. Восприятие как условие существования человека и основание творения его мира // Мир психологии. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2013. – № 1. – С. 3–13.
8. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. – 1981. – № 2. – С. 15–30. – (Сер. 14 : Психология).
9. Тарасов Е. Ф. Образ мира // Вопросы психолингвистики. – М. : Московский ин-т лингвистики, 2008. – № 8. – С. 6–10.

ВОЛЯ КАК ФОРМИРУЮЩЕЕСЯ КАЧЕСТВО РЕБЁНКА-ПОДРОСТКА

Т. В. Валисова

**Кубанский государственный университет,
филиал в г. Славянске-на-Кубани,**

г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край, Россия

Summary. This article provides a definition of the concept of the will. Illustrate the process of formation of the strong-willed qualities of the personality of the teenager, both in the family and in working group. What difficulties may face a teenager, what conflicts may occur during the formation of the will.

Key words: will; formation; teen; transition age; team.

Воля – это свойство человека, выражающееся в способности сознательно управлять своими поступками и психикой. Понятие воли включает в себя совокупность составных элементов и их

количество. Выделяют такие элементы воли, как мужество, целеустремленность, терпение, решительность. А также настойчивость, самообладание, выдержку, смелость, самостоятельность, инициативность и стойкость [8, с. 32].

В подростковом возрасте воля занимает одно из первых мест. Идеалом для подростка становятся люди, обладающие волевыми качествами. Из-за высокой оценки волевых свойств, подростками чаще всего выдвигается задача по самовоспитанию воли.

Однако у подростков более слабая воля, нежели у детей других возрастов. Подростки подвержены чужому влиянию, быстро отступают перед трудностями, недостаточно организованны, часто нарушают требования и правила поведения. Стоит отметить, что при акселерации у подростков также мало выражены или вовсе отсутствуют волевые качества.

В переходном возрасте меняется и учебная деятельность, и его положение среди окружающих. Учение становится сложнее, требует большей самостоятельности, больших усилий и ответственности. Взрослые также меняют своё отношение к подростку: они ждут более зрелого поведения, подкреплённого волевыми качествами личности. И эти ожидания понятны, т. к. ребёнок стал разумнее и сильнее [18, с. 78].

Для подростка очень важно положение, занимаемое им в коллективе сверстников. Для подростка становятся главными законы коллективной жизни. Они выступают как некие нравственные правила поведения, к которым стремятся подростки. Конечно, и на более ранних возрастных этапах коллектив присутствовал в жизни подростка, однако взаимоотношения имели для него решающего значения. На ранних возрастных этапах референтным лицом является взрослый и дети, прежде всего, хотят получить его одобрение. Но так как требования взрослых и сверстников часто расходятся, приходится делать выбор, а это уже является важнейшей составляющей волевого поведения [19, с. 8].

У подростков возникает множество новых интересов, выходящих далеко за пределы школьного обучения. Они начинают увлекаться искусством, музыкой, спортом, техникой; просыпается интерес к противоположному полу, тяга к времяпрепровождению в компании сверстников, к развлечениям. Всё это в той или иной степени образует барьер между подростком и выполнением учебных обязанностей.

Однако в подростковом возрасте складывается умение анализировать свои поступки, поведение, появляются основные линии поведения, вырабатываются требования к себе, окружающим. Но

с возможностями подростков эти требования часто не совпадают. Из-за этого они ощущают себя безвольными людьми, развивается комплекс неполноценности, неуверенность в себе. Поэтому многие подростки стремятся к самовоспитанию этих качеств.

Таким образом, возникает противоречие между возможностями ребёнка и его требованиями к жизни. Необходимо достаточно высокий уровень развития воли, чтобы преодолеть эти противоречия [9, с. 19].

Часто подростки принимают решения или действуют под влиянием импульса. Например, под влиянием сильного впечатления (телевизионной передачи) или мнения товарищей подросток принимает решение изучать иностранный язык. Но вскоре эмоция становится слабее, и у подростка данное намерение не выполняется.

Огромное значение отводится формированию ответственности, чувства долга, наличию широких познавательных интересов, то есть тем качествам личности, которые впоследствии помогут подростку в выборе профессии, самоопределении, складыванию определённого мировоззрения, представления о будущем, устойчивых интересов к определённому виду деятельности.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Что такое воля? // Семья и школа. – М., 2004. – № 1. – С. 32–35.
2. Брихтин М. Воля и волевые качества // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 2009. – № 4.
3. Зимин П. П. Воля и её воспитание у подростков. – Ташкент, 2005.
4. Иванников В. А. Проблема воли: история и современность // Проблемы психологии воли : сб. – Рязань, 2009. – С. 7–9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

М. Г. Кучугова

Общеобразовательная школа № 101, г. Омск, Россия

Summary. The article provides the necessary recommendations conducive to the development of the individual student, dictated by the experimental data.

Key words: self-consciousness; identity; psychological analysis; the teenager.

На протяжении всей жизни самосознание человека становится всё более высокого уровня.

Рассмотрим «Я – концепцию» как совокупность всех представлений индивида о себе, особенности самосознания и его

развитие с младенчества до юности [1, с. 31]. Самосознание не может быть представлено как понимание личностью себя в качестве некоторой целостности, лишь внутри её можно говорить о наличии каких-то элементов.

Развитие самосознания немислимо вне деятельности: лишь в ней постоянно осуществляется определённая «коррекция» представления о себе в сравнении с представлением, складывающимся в глазах других.

При рассмотрении психологического анализа самосознания личности подростка, выявляется соотношение элементов самосознания у школьников, и на их основе представляется целостная характеристика образа «Я» [3, с. 17–18].

Эксперимент показывает: Самосознание детей подросткового возраста не достигает высокого уровня рефлексии. Оно находится на среднем и низком уровне, эмоционально-аффективный компонент образа «Я» у подростков ярко выражен, самоуважение достаточно высокое и очень высокое, самоунижение отсутствует, оценочно-волевой компонент самосознания представлен нормальной адекватной самооценкой, очень часто встречается переоценка себя.

Рекомендации. В условиях, когда подросток неуверен в себе, у него, как принято считать, заниженная самооценка, он замкнут, недоволен собой. Такому подростку можно порекомендовать переосмыслить свои особенности, поискать, прежде всего, причину негативного самосознания и поработать над собой в позитивном принятии себя.

Существует ещё один эффективный путь решить это психическое противоречие. Можно предложить подростку перейти из одной группы сверстников, в которой не принимают его, в новую группу, которая должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила бы в ней адекватную опору в виде социальной оценки личности.

Вышеизложенный подход объясняет и те факты, когда подросток упорно держится за новую группу, хотя и занимает в ней очень низкое положение, но подросток чувствует, что в нём нуждаются, его не отталкивают. В таких случаях, действительно, переход личности в данную группу не сопровождается повышением статуса личности среди членов группы. С другой стороны, принадлежность к новой группе удовлетворяет потребность во внешнем подтверждении самооценки за счёт подростков, не входящих в избранный круг.

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М., 1986.
2. Кон И. С. Открытие «Я». – М., 1978.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

С. Б. Бабарахимова, Ж. М. Искандарова
Ташкентский педиатрический медицинский институт,
г. Ташкент, Узбекистан

Summary. The influence of depressive frustration on the formation and expressiveness of teenagers' behavioural violations is established. The condition of disadaptation of teenagers, arising together with the depression, leads to the emergence of socially dangerous forms of behavior. Early diagnostics and the differentiated approach to the treatment of teenagers' depressive frustration provides social and pedagogical adaptation.

Keywords: teenage age; depressive frustration; behavior frustration.

Эпидемиологические исследования последних лет свидетельствуют о стремительном росте распространённости депрессивных расстройств в детском и подростковом возрасте. По мнению многих современных исследователей, депрессия во всё большей степени поражает подростков, у которых депрессивные расстройства становятся одной из наиболее часто встречающихся форм психической патологии [3]. Согласно J. Angst с соавт, (1984) распространённость депрессии в популяции юношей составляет от 15 до 40%. Во многих публикациях отмечено неуклонное увеличение распространённости как тяжёлых, так и неглубоких депрессивных расстройств, среди детей и подростков на протяжении последних десятилетий. По данным М. М. Weissman и соавт, (1999) 4% лиц в возрасте от 12 до 17 лет и 9% лиц до 18 лет страдают депрессией [2].

Депрессивные расстройства в детском и подростковом возрасте относятся к широко распространённой нервно-психической патологии и в тоже время представляют собой сложную медицинскую и социально-педагогическую проблему, так как нередко сопровождаются расстройствами поведения, нарушением развития, соматическими проявлениями и изменением школьной дисциплины. Большую опасность представляет суицидальное поведение, возникающее на фоне депрессивных расстройств. Повышенная опасность осуществления суицидальных тенденций

связана с низким суицидальным порогом и недостаточной психо-социальной зрелостью [1].

Целью исследования было изучить клинико-психопатологические и психологические особенности подростков с депрессивными расстройствами. Выявить расстройства поведения, формирующиеся на фоне депрессивных расстройств, для улучшения качества диагностической и лечебно-коррекционной помощи этому контингенту больных. В ходе работы были обследованы 30 подростков в возрасте от 12 до 15 лет с депрессивными расстройствами и нарушениями поведения. Для оценки выраженности депрессивной симптоматики применялась шкала Гамильтона, для определения устойчивых личностных характеристик испытуемых и особенностей эмоционального реагирования использован восьмицветовой тест Люшера.

При оценке выраженности депрессивных расстройств тяжёлой степени депрессии среди подростков выявлено не было, основную массу 80 % составили пациенты с лёгкой степенью депрессии и лишь в 20 % случаев (6 пациентов) была выявлена депрессия средней тяжести. Среди всех обследованных было 18 мальчиков и 12 девочек. У мальчиков депрессия лёгкой степени была выявлена 71 % случаев и в 17 % случаев (1 больной) диагностирована депрессия средней степени тяжести. Среди девочек депрессия средней степени тяжести встречалась чаще – в 83 % случаев, депрессия лёгкой степени выявлена у 29 % больных. Все пациенты предъявляли жалобы на пониженное и плохое настроение, внезапно возникающее чувство грусти, уныние, периодами отмечали выраженное чувство скуки и отсутствие желания что-либо делать. Также в формировании депрессивного симптомокомплекса были выявлены такие клинические проявления, как потеря интересов и чувства радости в обычной активности, заметные страдания, высказывание идей самообвинения и безнадёжности. В 70 % случаев (21 пациент) родители отмечали значительное снижение школьной успеваемости, повышенную утомляемость, которая была сильнее выражена во второй половине дня. В зависимости от преобладания тех или иных симптомов депрессии у обследованных подростков все пациенты были разделены на три группы: с дисфорической депрессией – 33 % ($n = 10$), тревожной депрессией – 50 % ($n = 15$), маскированной депрессией – 17 % ($n = 5$). Дисфорическая депрессия встречалась в 80 % случаев у мальчиков, маскированная форма депрессии была выявлена только у девочек. У больных

с тревожной депрессией тревога наблюдалась в течении всего дня с усилением в вечернее время, у 6 пациентов усиление тревожной симптоматики было связано с поиском выхода из своего состояния, при отсутствии понимания со стороны родных у 3 больных сформировалось чувство страха, и появились суицидальные мысли. В клинической картине дисфорической депрессии установлены аддиктивные формы нарушения поведения: мелкие кражи, побеги из дома, бродяжничество, табакокурение, употребление алкогольных напитков. Аддиктивное поведение, возникающее на фоне эмоциональных расстройств, в 85% случаев было зарегистрировано у мальчиков, для девочек характерным было возникновение недовольства своим телом и при длительном сохранении депрессивной симптоматики развивались расстройства пищевого поведения в виде анорексии. Клиника нервной анорексии ограничивалась симптомами инициального периода, среди эмоциональных расстройств отмечались: аффективная возбудимость, тревога, депрессия, фобические расстройства. В большинстве случаев в преморбиде у больных не отмечалось повышенного веса. Больные стремились к изменению своего внутреннего мира, к самосовершенствованию, в ряде случаев у больных выявилась склонность к разнообразным реакциям протеста.

При использовании теста Люшера больные не могут опираться на самооценку своего состояния, что позволяет определять психологическое содержание переживаемой ситуации. Данные тестирования показали, что у всех подростков отмечалось негативное эмоциональное состояние, выраженность которого коррелировала с данными, полученными при тестировании по шкале Гамильтона. У 80% больных выявлялось стремление найти выход из сложившейся ситуации, у 20% больных с депрессией средней тяжести выявлялось отрицательно отношение к жизни, по данным теста Люшера эти больные стремились к одиночеству, стремление избежать помощи со стороны. В 15% случаев (5 больных) пациенты испытывали разочарование, страх перед постановкой новых целей, что в ряде случаев приводило к формированию тревоги. У лиц с дисфорической депрессией тест Люшера показал стрессовое состояние, недовольство сложившейся ситуацией, стремление возвысить и упрочить своё положение, что при невозможности полноценной реализации привело к случаям аддиктивного поведения. В ряде случаев у 20 больных (67%) выявлялся упадок сил, невозможность

дальнейшей активности, в 17% случаев напряжение, вызванное попыткой справиться с некоторыми обстоятельствами, которые являются непосильными для него. Данное состояние вызывало стресс и ощущение неполноценности, стремление к самоограничению и самоконтролю, что у 4 больных проявилось в расстройстве пищевого поведения и в 10% случаев привело к появлению суицидальных мыслей. У пациентов с маскированной депрессией тестирование показало наличие тревоги и беспокойства, переживание от чувства недостатка близких и сочувственных отношений. На фоне депрессивных расстройств у пациентов значительно снижалась школьная успеваемость (80%), нежелание продолжать учебу (40%), появились конфликты со сверстниками (60%), уходы из дома, злоупотребление спиртным, появление суицидальных мыслей.

По результатам исследования было выявлено, что у подростков чаще наблюдаются лёгкие депрессивные расстройства и депрессия средней степени тяжести. Депрессивные расстройства влияют на все стороны личности, вызывая состояние дезадаптации, и в зависимости от степени тяжести и формы депрессии приводят к появлению опасных для жизни подростка состояний. У мальчиков в большинстве случаев выявляется дисфорическая депрессия, сопровождающаяся уходами из дома, присоединением к асоциальным компаниям, злоупотреблением спиртными напитками, у девочек чаще выявляется тревожная и маскированная депрессия средней степени тяжести. Для девочек характерным было возникновение расстройства пищевого поведения на фоне аффективных расстройств. Учитывая, что депрессивные расстройства протекают с нарушениями поведения, влияющими на социально-педагогическую адаптацию, необходимо более дифференцированно осуществлять лечебно-реабилитационную помощь пациентам подросткового возраста. Полученные результаты позволяют проводить эффективный курс лечения депрессивных расстройств и осуществлять дифференцированный выбор метода психотерапевтического воздействия для коррекции поведенческих расстройств.

Библиографический список

1. Антропов Ю. Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. – М., 2000.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб. : Питер, 2000.
3. Подольский А. И., Идобаева О. А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. – СПб. : Питер, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ КРИЗИСА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Л. В. Шукшина
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва,
г. Саранск, республика Мордовия, Россия

Summary. The article analyzes features of the occurrence of the crisis in the student's age, the essence and the main characteristics of this phenomenon. On the student's age the crisis transited from adolescence to early adulthood. A lot of this is being accompanied by a sharp desire to communicate, love and kindness. Many people in this state are beginning to appear depressive.

Key words: student's age; crisis; identity; personal responsibility; freedom of a choice; anxiety; adulthood; desolation

На студенческий возраст приходится кризис перехода от юности к ранней взрослости. Существует представление, что юность плавно перетекает в молодость – начало зрелости, или что юность является переходным периодом от детства к взрослости. В. А. Ганзен и Л. А. Головей возраст 19–21 год определяют как пограничный между первой и второй стадиями взрослости, т. к. завершается главная фаза биологического развития [1]. В этом возрасте отмечаются пики всех видов чувствительности, а также психофизиологических, психических и интеллектуальных функций, завершается формирование высших эмоций и самосознания. Значительные изменения происходят и в социальном плане: юноши и девушки уходят из родительского дома, заводят собственные семьи, начинают освоение профессиональных ролей, – т. е. изменения на этом этапе затрагивают все уровни и носят как качественный, так и количественный характер, что указывает на кризис развития. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев связывают так называемый кризис юности с вхождением субъекта в новую общность и описывают его как связанный с разрывом идеала и реальности, который ведёт к построению нового мировоззрения [2].

Естественно, что кризису предшествует предкризисное состояние. Оно обычно характеризуется ещё детским идеализмом, верой в собственное всемогущество, ощущением буйства чувств и энергии. Молодому человеку кажется, что он всем нужен и все его ждут. Радует, что перед ним открыто много путей и дорог.

У многих это время сопровождается острым стремлением к общению, чувством единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим. Однако как-то незаметно эйфория первого

курса сменяется сначала потерей интереса к «смерчу общения». А потом появляются ощущение пустоты внутри, странная апатия, нежелание что-либо делать, получать информацию, учиться. Молодой человек не понимает, что с ним происходит, поскольку вроде бы всё в жизни хорошо, но почему-то жизнь начинает казаться неинтересной. Такое состояние может наступить и скачкообразно, т. е. как-то вдруг, когда молодой человек неожиданно обнаруживает, что с ним что-то не так [1].

У многих в этом состоянии начинают появляться депрессивные реакции. У некоторых молодых людей отмечается повышение тревожности, которая сопровождается ощущением собственной незащищённости. Появляются специфические страхи: потери себя, стать посредственностью и вообще никем не стать. Можно сказать, что основным становится страх не достичь новой взрослой идентичности. Важно подчеркнуть, что молодым людям их собственные чувства кажутся уникальными. Это в определённой степени изолирует их от окружающих и делает переживания ещё более болезненными, усиливает страхи [4].

Важный аспект кризиса – размывание представления о самом себе, кажущаяся невозможность разобраться в этом, в своих желаниях и возможностях. Может отмечаться и некоторое разочарование в себе: могу ли я что-нибудь и кто же вообще я на самом деле. Интересно, что у многих в это время проявляется интерес к творчеству, и переживания собственного изменения отражаются в различного рода художественных формах.

Часто в ощущение кризиса вплетается появление сомнений относительно выбора профессии. И это понятно, так как, поступая в институт, молодой человек имеет о ней смутные представления. И когда в процессе обучения появляется первое реальное знание о профессии, молодой человек начинает примерять его на себя, сопоставлять со своими желаниями и, главное, возможностями.

И вообще тема выбора, личной ответственности за свои выборы становится очень значимой. Важно отметить, что фактором, затрудняющим выбор, является его свобода. Это первый жизненный период, когда снят внешний контроль, и выбор должен осуществляться самостоятельно. У некоторых молодых людей наблюдается тенденция отсрочить выбор, переложить его на родителей или же не видеть его.

Иногда у молодых людей появляются сильный страх взросления, желание снова стать маленьким, уйти от проблем, взвалить их на плечи другого человека. Страх взросления может повлечь

за собой психосоматические проявления. А иногда молодые люди заменяют ощущение внутреннего смятения тем, что «надевают» поведенческие маски взрослости. Нередко переживания молодых людей концентрируются вокруг размышлений о смысле собственной жизни [4].

Анализ проявлений кризиса встречи с взрослостью позволяет заключить, что основным его содержанием является кризис идентичности. Автор теории идентичности Э. Эриксон писал, что формы идентичности пластичны и имеют возрастную динамику. При переходе с одной стадии, характеризующейся определённой формой идентичности, на другую неизбежно возникает кризис идентичности. Таким образом, кризис идентичности не является специфической принадлежностью подросткового возраста (тогда он наиболее ярок), а проявляется на всех стадиях возрастного развития, в том числе и в молодости. Тем более что молодые люди часто пребывают в состоянии неустойчивости идентичности, которая находится в процессе формирования. Поэтому они столь часто испытывают сомнения в тождестве самому себе. Следует ещё раз подчеркнуть, что, согласно Э. Эриксону, для кризиса идентичности нормален и, более того, необходим период так называемой спутанности идентичности, т. е. потери ориентиров в самом себе. А результатом кризиса идентичности в юности является приобретение взрослой идентичности [7].

Кризис идентичности в молодости дополняется или же последовательно сменяется кризисом интимности. Межличностные отношения могут при этом стать стереотипными, а сам человек – оказаться в состоянии психологической изоляции. Особое значение приобретает в этот период чувство одиночества. Нужно отметить, что это именно чувство, а не фактическое одиночество. Вокруг молодого человека может быть много друзей, родных и даже любимый молодой человек или девушка, но при этом он ощущает себя оторванным от людей и мира. И он, с одной стороны, глубоко страдает от одиночества, с другой – всячески стремится к нему. Нередко ощущение одиночества сопровождается чувством ненужности. Молодой человек при этом то и дело задаёт сам себе вопрос: «Нужен ли я кому-нибудь сегодня, завтра, послезавтра?» [3].

Можно предположить, что именно в период острого ощущения одиночества происходит окончательное оформление внутреннего мира человека. Если открытие внутреннего мира совершается в подростковом периоде, то здесь происходят изучение

своего внутреннего мира, оценка его богатства, обучение жизни в этом внутреннем мире, укрепление его настолько, чтобы наступила возможность впустить в него других людей без опасности его потерять. Иногда изучению внутреннего мира молодого человека помогают мудрые взрослые. Они в безопасной ситуации предлагают описать словами происходящее в душе молодого человека, что способствует принятию им собственной неповторимости, уникальности.

Проходит время, и большинство молодых людей подходят к разрешению кризиса. В позитивном варианте он завершается принятием ответственности за свою жизнь на самого себя, завершением выбора собственного пути в жизни. Субъективно это переживается как появление удовлетворённости самим собой и окружением, повышение интереса к жизни и получаемого от неё удовольствия, исчезновение страхов («Ты стал другим, ещё не знаешь, каким, но другим»). Некоторые называют это время «новым рождением» [1]. В этот период изменяется отношение к одиночеству – теперь оно перестает тяготить и рассматривается как необходимое условие для того, чтобы пообщаться с самим собой. Многие по-новому открывают богатство самих себя.

Можно сказать, что в этот период происходит принятие своей индивидуальности и неповторимости, осознание своего собственного пути: личного, профессионального, социального, своих стремлений и надежд. Появляется осмысленность происходящего, складывается индивидуальное мировоззрение, впервые не заимствованное у кого-либо. Меняется отношение и к жизни в целом. Теперь уже молодой человек понимает, что происходит не подготовка к жизни, а сама жизнь. По-другому воспринимается и прошлое и будущее. Уходит желание казаться взрослым, стыд проявить детские черты. Наоборот, просыпается интерес к собственному детству, а возможность проявить детскую непосредственность расценивается как достоинство. Приходит понимание того, что ты сам строишь свою жизнь, и твоё будущее начинается уже «здесь и сейчас».

Естественно, что несколько по-другому складываются отношения с друзьями, которых уже теперь не хочется переделать. Они принимаются такими, какие есть. Становится интересным не только то, что в тебе, но и то, что в других. Коренным образом меняются отношения с родителями. Меняется позиция в общении с взрослыми разных возрастов. Если раньше общение осуществлялось из детской позиции, то теперь это общение взрослого

с взрослым. Поначалу это может затруднять и удивлять молодого человека, но потом становится привычным и приносит чувство удовлетворения.

Итак, итогом кризиса встречи с взрослостью является обретение взрослой идентичности. Однако у некоторых молодых людей выход из кризиса может затягиваться. Во избежание перерастания кризиса в те или иные личностные или психосоматические расстройства им может потребоваться психологическая помощь.

Библиографический список

1. Ганзен В. А., Головей Л. А. К системному описанию онтогенеза человека // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 6. – С. 42–53.
2. Гинзберг М. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 28–42.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 385с.
4. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М. : Педагогика, 1985. – 319 с.
5. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
6. Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / пер. с нем. – М. : Мартис, 1995. – 320 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Флинта; МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЮНОСТИ И МОЛОДОСТИ

О. П. Бочкарева, В. А. Мезенцева, А. Н. Бочкарев
Самарская государственная
сельскохозяйственная академия, г. Кинель,
п. г. т. Усть-Кинельский, Самарская область, Россия

Summary. This article summarizes the psychological and social aspects of adolescence and youth. Youth is considered as a special social community with certain singularities of socialization and psychological development.

Key words: psychological peculiarities; youth; sociological aspects.

В свете психологической концепции молодёжь рассматривается как особая социально-демографическая группа. В таком аспекте молодость выступает в качестве переходного состояния

в становлении «человека социального». В нём, с одной стороны, присутствуют элементы социального сходства людей, находящихся в данной жизненной фазе, с другой – отражается личностное, индивидуальное своеобразие.

Молодёжь овладевает наиболее сложными способами интеллектуальной активности в самых разнообразных и современных областях науки и техники; в интеллектуальном и физическом труде. Усвоенные знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают своё дальнейшее развитие и творческое совершенствование.

В молодости может сохраняться гетерохронность развития, согласно которой различные стороны личности развиваются независимо. В период молодости происходит выравнивание темпов развития отдельных сторон личности. Но, тем не менее, в зависимости от жизненной позиции, стиля жизни, развитие будет преобладать в каком-то направлении. Вместе с тем именно в молодости имеются серьёзные проблемы с развитием самосознания.

Главная социальная задача этого возраста – выбор профессии. И одной из особенностей профессионального самоопределения является ориентация на престижность профессий, на элитность, на «самое лучшее» в том смысле, как это понимается ими самими [4, с. 34]. Молодёжь часто бывает захвачена идеей быстрой карьеры, блистательного и стремительного успеха, богатства.

В 17–18 лет юноши оценивают себя, прежде всего, с точки зрения своей внутренней шкалы ценностей, представлений о своём счастье и благополучии [5, с. 68]. В период молодости этот процесс контролируется в основном принятием личностью социальных (нравственных, культурологических и др.) понятий и ценностей. В первую очередь контролируется понятиями и ценностями социальной группы, к которой относится личность.

Категоричность и прямолинейность оценок молодыми людьми окружающего сочетаются с тем, что они демонстративно выказывают своё неприятие истин, в которых более зрелое поколение не сомневается. Простая ссылка на авторитеты их уже не удовлетворяет, они осуществляют собственный моральный и интеллектуальный поиск.

Большое место в молодости и юности занимает общение. Потребность в самоутверждении, зародившаяся в отрочестве,

интенсивно продолжает развиваться в молодости. Содержание и характер общения юношей со всеми категориями партнёров определяются решением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуально-личностных контактов и привязанностей. Особую значимость сохраняет в юношестве общение с родителями. Это период завершения процесса отделения молодого человека от семьи. Теперь происходит не только эмоциональное подростковое, но и реальное отделение, которое необходимо для осуществления своей индивидуальной взрослой жизни. Для юности характерен процесс обособления, и даже временное отстранение от семьи, после которого эмоциональный контакт восстанавливается на более высоком уровне. А отношения становятся партнёрскими, в которых и взрослый ребёнок, зачастую уже с собственной семьёй, и родители помогают друг другу в процессе собственного развития.

Сегодня, в нашем информационном обществе, появляются новые сферы общения. Всё больше молодых людей предпочитают общение с виртуальными собеседниками, чем заменяют общение с реальными людьми. И это приводит их к отчуждению от внешнего мира. Проблема состоит в том, что злоупотребление Интернетом и другими средствами виртуального общения ведёт к социальной изоляции, увеличивающейся депрессии, неудачам в учёбе и работе.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – С. 84.
2. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : учеб. пособие / под ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М., 2001.
3. Волков Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособие – М. : Академический проект; Трикта, 2006.
4. Жирнов А. А. Проблемы социализации российской молодёжи // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 27–32.
5. Кон И. С. Социологическая психология. – М.; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – С. 134.

ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ МАТЕРИ И ДОЧЕРИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ ЖЕНЫ И МАТЕРИ У ПОДРАСТАЮЩЕЙ ДЕВУШКИ

Е. В. Брылова

Гимназия № 16 «Интерес»,
г. Люберцы, Московская область, Россия

Summary. In the present article the subject of interrelation of success of formation of a social role of future wife and mother at teenage girls and style of the education accepted in a family where she lives reveals. The author submits the description and results of the training program of correction of relationship of mothers with teenage daughters.

Key words: social role; wife and mother; teenage girl; family.

Проблема, рассмотренная в данной работе, по своей актуальности заслуживает внимания не только специалистов в областях социологии, психологии и педагогики, но и родителей и работников учебных заведений.

С каждым годом возрастает количество девочек-подростков, которые ориентированы на мужские профессии, на исконно мужские социальные роли, на карьеру в противовес направленности на семью и рождение детей.

Глобальной является также проблема жестокого обращения с детьми. Жестокость надо понимать как широкое комплексное негативное влияние родителей на детей. Это влияние многоаспектно: в него включено и физическое, и психологическое, и сексуальное, и экономическое насилие.

Все типы пренебрежения, невнимания и жестокости приводят к нанесению реального или потенциального вреда здоровью, выживаемости, развитию или достоинству ребёнка в контексте взаимосвязи ответственности, доверия или власти [1].

В связи с особой воспитательной ролью семьи **сформулирована цель данной статьи:** представить аудитории апробированную авторскую тренинговую программу, направленную на увеличение положительных и уменьшение отрицательных способов влияния семьи на формирование дальнейшей социальной роли матери у подрастающей девушки.

В основу разработанной тренинговой программы легла идея Т. Парсона о том, что «социальная система – это система действия, т. е. мотивированного человеческого поведения» [2].

Половое созревание – центральный, стержневой процесс переходного возраста. Но процесс этот не сводится к сумме

биологических изменений. Человеческая сексуальность – сложное биосоциальное явление, продукт совместного действия биологических и социальных сил.

Чтобы стать мужчиной или женщиной, индивид должен осознать свою половую принадлежность и усвоить соответствующую половую роль.

Половая идентичность – осознанная половая принадлежность индивида, с ней соотносятся прочие свойства его самосознания.

Гетеросоциальность понимается как ориентация на общение с лицами противоположного пола. Гетеросоциальность определяется кругом общения личности.

Социальная роль личности предполагает осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих навыков и стиля поведения, а также психосексуальных установок и ориентации (интерес к противоположному полу, продлению рода и т. д.) [3].

Стиль отношения родителей к своему ребёнку влияет не только на становление тенденции к определённому стилю поведения, но и на психическое здоровье подростка. Если подросток воспринимает отношение взрослого к себе как негативное, предвзятое, то попытки взрослого побудить его к общению могут вызывать состояния смущения и тревоги [7].

Длительный дефицит эмоционального созвучного общения даже между одним из родителей и подростком порождает неуверенность последнего в положительном отношении к нему взрослых вообще, вызывает чувство тревоги и ощущения эмоционального неблагополучия [4].

Как показывает наш опыт психологической помощи отдельным лицам и их семьям, необоснованные, бессмысленные запреты часто являются причиной проблем в общении родителей с детьми и внутриличностных конфликтов у подростков. Нередко запреты сочетаются с ограничениями, осуждениями и даже обвинениями.

Настоящее исследование успешности формирования социальной роли жены и матери у девушек-подростков и её зависимости от стиля воспитания, принятого в семье, проводилось на базе учебно-консультационного центра Люберецкого филиала Московского психолого-социального университета с 03 апреля 2013 года по 30 мая 2013 года.

Изначально мы организовали отбор участников исследования из общего количества 336 человек: 168 девушек-подростков

в возрасте от 14 до 17 лет и 168 их матерей в возрасте 37–42 года. Все девушки – учащиеся школ и гимназий г. Люберцы и Люберецкого района.

Исследование было подчинено двум целям:

1. Диагностика существующей ситуации в семьях респондентов на предмет наличия или отсутствия элементов жестокого обращения с подростками со стороны матерей, а также степень выраженности насильственных методов воспитания, если таковые будут выявлены. Мы сосредоточили данное исследование на отношениях матери и дочери.

2. Практическая коррекционная работа с девушками-подростками, находящимися в ситуации семейного насилия и жестокого обращения. Коррекция психологического и эмоционального состояния респондентов проводится в формате тренинга. Тренинги проходили по отдельности с девушками и с их матерями.

Дополнительный диагностический этап работы был направлен на изучение отношения матерей к разным сторонам семейной роли. С этой целью мы применили методику PARI – методику изучения родительских установок. Основной вывод, который можно сделать сразу, это оценить родительско-детский контакт с точки зрения его оптимальности. Для этого сравнивались средние оценки по первым трем группам шкал: оптимальный контакт, эмоциональная дистанция, концентрация.

Для оценки эффективности до и после тренинга применялся метод самооценки и групповой оценки личности [4].

Диагностика семейной ситуации проводилась путём анкетирования участников исследования по разработанной нами анкете. Анкета содержит 8 вопросов с вариантами ответов. Каждый ответ оценивался от 0 до 4 баллов.

Примеры вопросов анкеты:

1. Как вы оцениваете взаимоотношения ваших родителей?
 - нет никаких – 0 баллов,
 - равнодушные – 1 балл,
 - приятельские – 2 балла,
 - родственные – 3 балла,
 - отношения любящих людей – 4 балла.
2. Как вы оцениваете объём внимания к вам со стороны матери?
 - Совсем нет – 0 баллов,
 - Иногда – 1 балл,
 - Если у неё хорошее настроение, большой – 2 балла,
 - Если она видит, что мне плохо, большой – 3 балла,

- Принято каждый вечер делиться переживаниями за день – 4 балла.

3. Строгая ли в семье дисциплина?

- Да, и за минимальное её нарушение полагается строгое наказание, но детей наказывают, а взрослых – нет – 0 баллов,

- Нет, каждый сам себе хозяин – 1 балл,

- Если случается что-то серьёзное, собирается семейный совет – 2 балла,

- Есть правила, которые мы все стараемся выполнять – 3 балла,

- Вся семья вместе придумывает правила жизни и все несут одинаковую ответственность в случае их нарушения – 4 балла.

4. Когда ты сама станешь мамой, ты будешь воспитывать детей так же, как твоя мама воспитывает тебя?

- Я не хочу заводить детей – 0 баллов,

- Да, детям нужна строгость – 1 балл,

- Да, дети должны слушаться – 2 балла,

- Нет, я буду воспитывать своего ребёнка по-другому – 3 балла,

- Нет, мы с будущим мужем вместе придумаем свои правила – 4 балла.

После проведённого анкетирования участники исследования были распределены в две подгруппы:

Первая – группа матерей и дочерей, в семьях которых преобладает стратегия насильственного взаимодействия и выявлены элементы жестокого обращения с ребёнком.

Вторая подгруппа – туда вошли те матери и дочери, отношения которых можно назвать благополучными.

Результаты первого этапа исследования (диагностического).

1. Выделена подгруппа матерей и дочерей, в семьях которых преобладает насильственный стиль воспитания. Диагностированы элементы жестокого обращения родителей с дочерью-подростком. В данную подгруппу вошли 224 участника, дочери и их матери.

2. Оставшиеся 112 человек (56 девочек и 56 их матерей) определены нами в подгруппу, где преобладает эмоциональный контакт, психологическая близость родителей и детей, стиль воспитания лишён элементов жестокости и насилия. Им был предложен однодневный семинар-тренинг, направленный на развитие коммуникативных способностей. Данный тренинг мы провели 16 апреля 2013 года. Продолжительность тренинга 10 академических часов.

3. Для матерей обеих подгрупп проведён семинар в формате круглого стола на тему «Ненасильственное воспитание».

Получено разрешение матерей на участие их дочерей-подростков в тренинговых занятиях. Следует отметить, что не все матери из проблемной подгруппы дали своё согласие: 37 женщин «неблагополучной подгруппы» не захотели, чтобы их дочери прошли данный курс тренингового обучения и коррекции психо-эмоционального состояния.

4. Таким образом, к концу первого этапа исследования выделена группа участников коррекционного тренинга – 150 человек: девушки-подростки в возрасте 14–17 лет и их матери.

Тренинговые занятия на втором этапе исследования проходили в режиме полного погружения. Это значит, что тренинговый день длится 10–12 академических часов, в течение которых участникам предлагаются короткие информационные блоки, групповые и парные ролевые игры, дискуссии. Предусмотрены кофе-брейки и обеденный перерыв. Всего участники прошли через 4 тренинговых дня. Данная стратегия обучения технологии ненасильственного общения в семье обусловлена тем, что полное погружение даёт практически 100 % усвоение материала.

Критерии тренинговой работы следующие:

1. Закрытая группа – с момента начала занятий новые участники в группу не допускаются.
2. Конфиденциальность.
3. Отсутствие критики участников со стороны тренера и других членов тренинговой группы.
4. Возможность отказаться от выполнения упражнения, которое покажется участнику неприятным.
5. Обратная связь от тренера и других участников группы в форме анализа наблюдаемых фактов поведения во время ролевых игр или групповых дискуссий.

В ходе тренингов каждый участник пробовал на практике применять теоретические положения, о которых узнал на мини-лекциях. Проводилась видеосъёмка и последующий анализ поведения участников во время ролевых игр. Предметом анализа явились новые способы поведения в семейном взаимодействии, усвоенные участниками. Обратная связь от тренера и от группы служила для закрепления навыков эмпатийного, уважительного и конструктивного поведения в семье.

Итоги программы коррекции взаимоотношений девушки-подростка с матерью следующие.

1. Перед началом тренинговых занятий адекватная самооценка не была диагностирована ни в подгруппе девушек, ни

в подгруппе их матерей. Имели место нарушения самовосприятия как в сторону завышения (20 % девушек и 55 % матерей), так и в сторону занижения (80 % девушек и 45 % матерей).

2. Методика PARI, используемая нами для тестирования матерей, показала, что большинство матерей проблемной подгруппы демонстрируют признаки подавления воли своих дочерей-подростков, раздражительность, подавление собственной агрессивности, ощущение самопожертвования при относительной несамостоятельности матери и безучастности мужа.

3. В ходе тренинговых занятий участницы получили максимум информации о семейных ролях матери, жены, дочери; о занимаемых позициях, о стереотипах поведения в семье и о том, какими методами можно менять и корректировать семейные ситуации, которые вызывают дискомфорт, апатию, угнетённое состояние и т. п.

4. Отработка полученной информации о новых способах реагирования и поведения во всех аспектах семейной жизни происходила при помощи ролевых игр, модульных упражнений, диалогов и дискуссий. Велась видеосъёмка с последующим анализом выполненных заданий.

5. После окончания тренинговой программы более объективно оценивали себя 55 % девушек и 70 % матерей.

6. Многие участницы отмечали повышение жизненного тонуса, появление «желания жить», что в корне отличается от того угнетённого и аутоагрессивного состояния, которое мы наблюдали перед началом тренинговой программы.

7. Безусловно, коррекционная работа должна быть продолжена для закрепления и упрочения достигнутого позитивного результата.

Библиографический список

1. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья (HBSC): международный отчёт ВОЗ по результатам опроса, проведённого в 2009–2010 гг. URL: <http://www.euro.who.int/ru>.
2. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М. : Академический Проект, 2009.
3. Кон И. С. Люди и роли // Социологическая психология. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум. – Ростов-на-Дону, 2008.
5. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред Ю. Н. Давыдова. – М. : Прогресс, 2008.

6. Мергтон Р., Мид Дж., Парсонс Т., Шюц А. Американская социологическая мысль. – М. : МГУ, 1994.

7. Зубок Ю. А. Проблемы социального развития молодёжи в условиях риска. – М. : Социум, 2003.

ГЕНДЕРНЫЙ ДИСКУРС ИСТОРИЧЕСКИХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ РАБОТ КЭТРИН МАКОЛЕЙ

Л. Е. Маргарян

Российский государственный гуманитарный
университет, г. Москва, Россия

Summary. This article contains a gender analysis of Catherine Macauley's two works – «History of England» and «Letters on Education». Macauley's republican views on the issue of the nationality of women and their involvement in political and cultural life of her time are reviewed. This article also places an importance on the role and place of a woman in public life of Britain in XVIII century.

Keywords: gender discourse; notions of masculinity and femininity; effeminization.

Женщина на «неженском поприще»

Целью нашей статьи является выявление гендерных воззрений Кэтрин Маколей и представлений о роли женщины и мужчины в современном ей обществе. Для этого нами были рассмотрены такие базовые для ее творчества понятия, как «женский», «мужской», квалификация на право гражданства, патриотизм, деятельный и сопротивляющийся индивид и т. д. Гендерный дискурс исторических работ мыслителей эпохи Просвещения важен для понимания всей рассматриваемой эпохи. Без понимания места женщины в конструктах идеологов британского Просвещения невозможно составить мнение о характере Просвещения в целом.

В статье мы также попытались провести языковой анализ текстов Катарини Маколей, ведь языковой дискурс по-прежнему остается одним из наиболее эффективных инструментов в понимании мировоззрения, идеологии и попросту мироощущения людей исследуемой эпохи, социальных, политических и гендерных отношений.

В XVIII веке написание истории считалось неженским делом, однако запросы женщин-читателей учитывались. Дэвид Юм советовал дамам заменить сентиментальные романы из своей библиотеки историческими трудами, которые намного полезнее для их интеллектуального развития [3]. Великий триумвират

британских историков – Дэвид Юм, Эдвард Гиббон и Уильям Робертсон при написании своих трудов придавали большое значение предпочтениям женской аудитории. В их истории, со смещением акцента с политической истории на социальную и духовную, использованы приемы «сентиментальных рассказов». Значительное место отводится подробностям личной жизни, любовным взаимоотношениям, душевным томлениям и страданиям, слабостям и особенностям характера и т. д.

Однако женщины влияли на историографию XVIII века не только как читательницы, этот век в известном смысле стал переломным и в плане вовлечения женщин в исторические исследования. Так, возросший интерес женской аудитории к историографии породил и первых женщин-историков. Впервые на небосклоне британской историографии появляются женщины, активно интересующиеся историей и пытающиеся внести посильный вклад в ее развитие. Наиболее видной фигурой в историографии того периода принято считать Люси Хатчинсон (1620–1681), написавшую мемуары о Гражданской войне. Некоторые женщины писали историю своих фамилий, биографические работы о выдающихся деятелях, мемуары, исторические романы и т. д., однако по большей части их работы были посвящены «женской истории» и не воспринимались всерьез со стороны общества.

Первым, в полном смысле этого слова, женщиной-историком стала именно Катарина Маколей (1731–1791), которая благодаря своему таланту смогла найти признание среди широкого круга читателей. Блестящий исследователь, отменный стилист и искренний патриот своего отечества, она стала одним из глашатаев английского радикализма, поэтому исследование этого направления, истории его появления, последствий, которые оно имело для истории Британии, невозможно без изучения ее исторических и политических взглядов. «История Англии от восшествия на престол Якова I до воцарения Ганноверской династии» Маколей была одной из самых популярных и читаемых книг своего времени не только в Британии, но и за ее пределами (особенно в Америке и во Франции) и внесла значительный вклад в развитие британской историографии. Книга написана с республиканской и демократической позиций, что почти не присуще английской историографии эпохи Просвещения. Как знаменитый публицист, автор обращалась к самым разным социальным и моральным проблемам своего времени.

Творчество и биография Маколей представляют большой интерес также в области гендерных исследований. Ее биография, образ мышления и действий, а что еще важнее, отношение к ней интеллектуальной верхушки и простого народа, ее популярность стали яркими показателями изменения положения женщин в британском обществе XVIII века. Как отмечалось выше, история не считалась занятием, подходящим для женщины, ведь «ученость не придавала женственности и утонченности» леди. В рассматриваемую эпоху женщине, обладавшей глубокими познаниями в науках и выделяющейся оригинальностью суждений, следовало по возможности это скрывать, рассуждать о каких-то явлениях в обществе как бы невзначай, чтобы не «раздражать» окружающих и не стать объектом для насмешек. Однако подобное поведение совсем не было присуще Маколей. Она не только занялась изучением истории, но и увлеклась политикой, не боясь выражать самые «дерзкие» для британского общества того времени мысли, критиковать существующий строй и даже по собственной инициативе входить в полемику с ведущими умами своего времени, в том числе с Юмом, Бёрком, Гиббоном и другими. Вызовом обществу был не только род ее деятельности, но и сам образ жизни. Она всегда находилась в центре внимания прессы, ее жизнь была любимым предметом светских сплетен и пересудов. После смерти первого мужа она некоторое время сожительствовала с доктором Уилсоном, затем вышла замуж второй раз за человека моложе себя на 20 лет. Такое поведение было вполне приемлемым для мужчины, но не для леди, общество сочло его неприличным и вызывающим. Однако Маколей это нисколько не заботило, она привыкла не обращать внимания на светские сплетни. Круг ее общения в основном составляли мужчины, которые часто гостили у нее дома, и доверительные отношения с ними также часто становились предметом для пересудов [22, с. 3–5]. Однако для нас важны не подробности биографии и личной жизни Маколей, а вопрос о том, как повлияли ее принадлежность к женскому полу и образ жизни на оценку ее творчества современниками.

Безусловно, Катарина испытывала трудности и неудобства, связанные со своим полом, иной раз доходившие до абсурда. Известен скандал по поводу 4-го тома «Истории Англии», где Маколей рассуждала о характере Карла I, в ряду других были вопросы, касающиеся его личной и даже интимной жизни. Британское общество сочло неприличным обращение женщины к этой

стороне жизни политических деятелей. Позднее, когда она попросила дать почитать переписку Якова I и Герцога Бекингема, находящуюся в Британском музее, работники музея отказывались дать их ей, объясняя, что женщине не пристало читать некоторые из фрагментов, содержащиеся в них, но в конце концов по настоянию Маколей, заявившей, что «у историка нет пола», уступили ей и выполнили ее просьбу. А когда наконец «История» Маколей вышла в свет, читательская аудитория сочла, что труд слишком хорош для автора-женщины, и это стало «веским» поводом для распространения вымыслов о том, что автором книги является муж Кэтрин, доктор Маколей или, на худой конец, книга является совместным трудом супругов. Доктор Маколей был вынужден публично заявить, что не только не помогал супруге писать этот труд, но даже не читал его до издания. Это заявление не только не положило конец злословию недоброжелателей, но даже после кончины доктора Маколей, когда Кэтрин выпустила не только новые тома «Истории» но и публицистические произведения, распространились слухи о том, что ей помогал и помогает политический философ Томас Холлис, бывший в дружеских отношениях с Кэтрин, однако и он вскоре скончался. Следующим кандидатам в помощники Маколей стал доктор Уилсон, который также вскоре скончался, а Катарина всё продолжала писать. Она даже отказалась от правки грамматических ошибок при распечатывании текстов, чтобы ее авторство не вызывало сомнений [22, с. 58–59]. Однозначно, причиной сомнения в ее авторстве был не только «слишком умный текст ее работ», но и мужской, на первый взгляд даже направленный против женщин, взгляд на некоторые политические и социальные проблемы страны. К этому аспекту ее творчества мы обратимся ниже.

Несмотря на все курьёзы, описанные выше, Кэтрин Маколей имела большую славу и была признана читателями. В начале своего замужества она была известна только в узком кругу друзей, однако после первого тома своей «Истории» превратилась в «знаменитую миссис Маколей». Она быстро приобрела славу и вышла в круг радикально демократически настроенных политиков того времени. Ее имя было знакомо каждому начитанному англичанину [2, р. 131], оно часто мелькало на страницах журналов и статей. Большинство оценок, даваемых Маколей и ее творчеству, были доброжелательны, хотя иной раз доброжелательно ироничны. Писали, что она «стоит выше многих, обладая благородным происхождением, оригинальной манерой жить,

соединенной с элегантностью и гостеприимством» [4, р. 19]. Наверное, ни одному из ее современников-историков не посвящали столько поэм, сколько Кэтрин Маколей. В журнале «Лондонские хроники» были опубликованы две статьи, посвященные ей, автором которых был Томас Холис. Он призывал ее не бросать интеллектуальных занятий, приносящих пользу народу, поскольку Маколей бичевала недостатки общества в своих произведениях. В поэме «Эльфурия», посвященной Маколей учеником Хатчисон, Вильгельмом Робертсоном, автор писал, что видит в Великобритании Коррупцию, Роскошь, Тщеславие и Угнетение, но есть Эльфурия, которая сопровождает «патриотических героев к возрожденной Свободе» и «Зажигает тихий карандаш огнем Маколей» [4, р. 34].

«История» принесла Маколей не только славу, но и заработок, финансовую независимость. Издание и продажа ее книг оказались прибыльным делом. Желающих купить ее книги было много, однако не все могли позволить себе покупку тома за 4 фунта и 10 шиллингов, поэтому издатели решили разделить их на еженедельно издаваемые брошюры, продаваемые за 1 шиллинг. Это свидетельствовало о большой популярности творчества Катарины Маколей.

В своих произведениях Маколей разрабатывала и обосновывала идею улучшения государственного устройства путем реформирования правительства и государственных институтов. Радикализм Маколей проявился в ее работах очень ярко, как ни до, ни после 1760–1780 годов. Она занимала почетное место на левом фланге радикального движения, ее идеи часто казались слишком радикальными даже для ее единомышленников. Неудивительно, что со временем, когда радикальное течение пошло на спад и многие сторонники отошли от него, популярность Маколей заметно пошла на убыль. Негативно на ее популярности в Англии отразилось и то, что она открыто поддержала американское Движение за независимость и была первым радикалом, посетившим США после обретения ими независимости [1, р. 182]. Также она поддерживала Французскую революцию, воспринятую весьма враждебно в Британии XVIII века. Однако когда популярность Маколей пошла на убыль в самой Великобритании, она по-прежнему оставалась любимицей американцев, символом свободы и справедливости. Она даже собиралась писать историю Америки, однако этому помешали некоторые обстоятельства, в первую очередь состояние здоровья. Однако после приобретения независимости и изнурительной борьбы за свободу

американцем тоже захотелось стабильности и «спокойной жизни». Во время последнего посещения Америки Маколей, как всегда, приняли с большими почестями, но вернулась оттуда она разочарованной. Для американцев Маколей стала символом их «молодого пыла», а в послереволюционной Америке старые патриоты вроде Джона Адамса предпочитали забыть радикальные взгляды молодых дней и заняться решением политических проблем для стабильной и спокойной жизни [2, р. 142]. Таким образом, она стала «слишком радикальной» не только для Великобритании, но и для американских борцов за свободу. Продажа ее книг резко сократилась, уменьшилось число восхищенных отзывов по поводу ее творчества.

Ее яркий республиканизм и смелость, «не подходящая ее полу», стали раздражать всё большее число политических и культурных деятелей, которые всё чаще заявляли, что ее пример неприличен для дам и может быть заразительным. Бёрк называл ее «амазонкой».

«История Англии от восшествия на престол Якова I до воцарения Ганноверской династии»

Как уже отмечалось выше, главным трудом Маколей, которому она посвятила свою жизнь, была «История Англии от восшествия на престол Якова I до воцарения Ганноверской династии». Фактически это была история страны XVII столетия. Первые две книги были посвящены периоду с 1603 по 1641, следующие две – событиям 1640-х годов. В пятом томе изложена история Британии с 1648 до реставрации Стюартов. Шестой и седьмой тома работы посвящены упадочному для Маколей периоду – Реставрации, до 1683 г. Наконец в последнем, восьмом, томе рассматривается короткий шестилетний период с 1683 по 1689 г.

Выбор данного исторического периода для Маколей был не случаен. Она сама обясняла его желанием «восстановить справедливость по отношению к нашим прославленным предкам, ибо они презрели спокойную жизнь и безопасность, дабы бороться с грозными притязаниями семьи Стюартов и поднять знамение свободы против тирании, упроченной 150-летним существованием» [8, р. 8]. Бурные события XVII столетия, борьба за свободу против монархии, установление республики – всё это было близко к ее мечтам и теориям и удобно для построения своей идеологии на этом фундаменте. Существовала еще одна причина, по которой она взялась за написание истории этого периода,

Маколей хотела написать альтернативную работу историям таких метров, как граф Кларендон и Дэвид Юм («Истории мятежа и гражданских войн в Англии», «История Великобритании»), заполнить пробелы, допущенные ими, и показать исторические события этого периода в ином ключе. История Маколей основывается на использовании и глубоком анализе источников, многие из которых прежде не были рассмотрены историками. Это было большим преимуществом по отношению к Юму и другим историкам. В XVIII веке источниковедение находилось еще в зачаточном состоянии, упоминание использованных материалов не было обязательным и зависело от желания авторов. Дэвид Юм крайне мало обращался к источникам и часто не упоминал использованные. Его история в большей мере основывалась не на источниках описываемой им эпохи, а на основе литературных произведений авторов, обращавшихся к той же теме до него.

Катарина Маколей придерживалась иного принципа написания истории. При чтении ее текстов становится очевидным, что автор хорошо знакома с литературой и публицистическими произведениями описываемого периода и свои теории она излагала на их основании [22, с. 85]. Кроме литературных произведений, она широко использовала памфлеты и нормативные акты и в каждом томе давала список использованной литературы [28].

Маколей ценила занятия историей, поскольку считала, что только на примере истории можно обосновать претензии к современному обществу, показать преимущество и недостатки старых и нынешних государственных порядков, предугадать будущее. Она всей своей сущностью стремилась быть деятельным и полезным для своей страны человеком, и делала это при помощи историографии.

Уже в начале своей «Истории» Маколей дает понять, что ее миссия состоит в том, чтобы указать своим читателям путь к свободе, символом которой является она сама. Маколей обладала позитивной смелостью выдвигать новые идеи и без колебаний отвергать общепринятые, ни одна «священная корова» Британской империи не избежала ее саркастичных нападок. Ей принадлежат полные иронии слова: «В самом деле, друзья, история Англии в этот период так мало развлекательна, что ставит меня в замешательство, как организовать рассказ об одногодичной революции, с бесполезными доводами с одной стороны и распутной продажностью с другой, в манере, которая не должна оскорблять наше правительство деталями...» [6, р. 367].

Уверенный тон Маколей в своей правоте частично происходит от ее веры в свободу и рационализм. Она сама становится живым воплощением рационализма, и осознание этого помогает ей «твердо стоять на своем». Однажды она заявила, что в Англии ее либеральное кредо должно «столкнуться с маленьким противоречием в просвещенной стране со свободными лучами рационального учения» [6, p. 431]. В связи с этим она провозглашала: «Оскорбительное неодобрение, которое может являться следствием борьбы против литературного пути, на который редко вступают представительницы моего пола, не позволит эгоистичным рассуждениям заставить меня замолчать по причине свободы» [8, X].

Маколей сделала попытку на основании истории и религии развить идею о мужской и женской естественной свободе. Большое влияние на нее, как и на следующую по ее стопам Мэри Уолсенкрафт, оказал протестантизм. Он позволил им по-новому взглянуть на историческое прошлое и представить будущее в ключе независимости. Социальное видение протестантской веры, теологические идеи Маколей и Уолсенкрафт имели некую общность с идеями Синих чулков, однако их политические взгляды, в особенности поддержка Американской и Французской революций, были диаметрально противоположными политическим взглядам Синих чулков.

Маколей была противницей любой формы монархии. Идеалом государственного строя для нее была Римская республика. Себя она представляла как изначальный, чистый тип римского республиканца и воспринимала Марка Юния Брута как своего героя. Естественно, возникает вопрос, как женщина, писательница и защитница женских прав и образования, могла сродниться с эксклюзивно мужской моделью политики и гражданства. Дело в том, что сама Маколей не была приверженцем женского взгляда на жизнь и окружающий мир. В исторических работах Маколей отнюдь не случайно почти полностью отсутствует «женская точка зрения», впрочем, и сами женщины крайне редко становятся объектами ее исследования. В ее работах также очень мало места уделяется месту женщин в истории и популярным в ее время обсуждениям исторического «прогресса женщин», феминизации манер или экономического и интеллектуального преимущества гендерно смешанной политической культуры [18, p. 169].

Кэтрин Маколей как представитель «мужской истории»

Политический имидж Кэтрин Маколей часто позиционируется как рафинированный женский республиканизм. Однако с этим

не согласен Ф. Хикс, который отметил, что она требовала полного гражданского участия в управлении страной мужчин, но по поводу женщины писала, что она «может быть патриотом и без гражданства» [3]. Покок писал, что Маколей была гендерно слепым писателем, «женщина, полностью приверженная античной идее активного гражданина, не пугающаяся ее гиперинтенсивной маскулинности... Почему женщина должна восхищаться идеалом греко-римского гражданства? – вопрошает он. – Оно было мужецентричным, военным, порабощающим... Оно, прежде всего, было патриархальным» [19, р. 251]. Некоторые из современников Маколей воспринимали ее республиканизм как подражание мужчинам. Елизавета Монтегю, с чьим кругом Маколей имела довольно сложные взаимоотношения, прекратила все связи с ней после второго замужества историка, порицая ее за «заимствование маскулинного мнения и маскулинных манер. Я ненавижу женский ум в мужских одеждах, так же как ее персону» [18].

В «Истории» Маколей не только во многих случаях игнорирует женщин, но часто жестко осуждает их. Причиной тому по большей части было то, что она в своей работе рассматривала в большинстве своем женщин-королев, которые были составной частью того правительства, той системы, которые так ярко и беспощадно осуждала она. Покок в Маколей видит распространенный феномен: женщина с сильным характером и интеллектом, которая может постоять за себя, ненавидит общность женщин, которые не могут сделать этого или не хотят.

Причиной приверженности Маколей к «мужской истории», кроме ее республиканизма (об этом будет сказано ниже), очевидно, была и боязнь того, что ее труд не будет воспринят серьезно, как академический и будет приравнен к публицистическим опусам в защиту женских прав. В век Просвещения памфлеты в защиту женских прав, особенно написанные самими женщинами, подвергались со стороны общества насмешкам и удостаивались ироничных отзывов. Примером тому может послужить трактат Уолстенкрафт «В защиту прав женщин», который враждебно был воспринят мужчинами и еще более враждебно женщинами. Некоторые женщины заявляли, что уже само название работы подсказывает, что приличному человеку не стоит тратить времени на ее чтение.

Маколей же, писавшая академические труды по истории, претендовала на всеобщее признание, наравне с ведущими умами своей эпохи, более того, стремилась превзойти Юма и Кларендона, о чем упоминалось выше. Этим объясняются академичность

ее стиля, грамотное и осмысленное использование источников. Она придерживалась строгого, политкорректного стиля изложения истории. Характерно, что работы Маколей были написаны в более сухом стиле, нежели труды по истории ее современников-мужчин. Многие из них, такие как Юм, Робертсон, Гиббон, Бёрк и другие, как отмечалось выше, часто в своих работах использовали элементы «сентиментального» рассказа, «лирические отклонения» от политической истории. В «Письмах об образовании» (1790 г.) она подтрунивает над сентиментальностью Бёрка, над его эмоциональным рассказом о переживаниях Марии-Антуанетты и над его стенаниями по поводу ее несчастной судьбы [17, р. 53–55, 23–28, 86–87]. Маколей сочла его описания «фальшивыми понятиями чести» [17, р. 54]. Она посчитала, что автор вписал эти пассажи в свою работу лишь для украшения и приятного чтения своей книги.

Другой причиной гендерной некорректности по отношению к женщинам, пожалуй, стали республиканские взгляды Маколей. Консервативные парадигмы Бёрка она считала губительными для нации. Славная революция, в ее представлении, была не более чем конституционной переменой, хоть и прогрессивной в некоторых аспектах. Процесс и движущая сила свободы так же важны для Маколей, как результат. Она развивала идею о том, что вместо того, чтобы выживать и совершенствоваться, политические объединения должны заниматься постоянным процессом само-реконструкции на интеллектуальном и практическом уровнях. Редкие обращения к локковскому праву на сопротивление недостаточны, борьба должна быть постоянной частью каждого конституционного порядка. Предлагаемый культ активной, бдительной, общинной политической деятельности походил на классический республиканизм, но он оттенялся более либеральной идеей о необходимости заявления о своих естественных правах.

Маколей имела не совсем определенное представление о том, какими должны быть политические голосующие коммуны, и характерно то, что она никогда не предлагала всеобщее и равное участие в выборах, в частности право голоса для женщин. В 1767 г. Маколей написала «Короткий набросок о хорошей Демократической форме правления», где она ни слова не сказала о праве голоса для женщин, взамен предложив обеспечивать женщин независимой ежегодной рентой вместо приданого [17, р. 37.]. Это было довольно странно с учетом того, что «Короткий набросок» был адресован корсиканскому лидеру Паоли

Паскалю. После освобождения Корсики от Генуи Корсиканская конституция 1755 г. даровала женщинам право голосования наравне с мужчинами. При написании своего памфлета Маколей либо не знала об этом, либо, что более вероятно, проигнорировала это обстоятельство, предложив сугубо маскулинный подход в решении женского вопроса [3]. В своем исследовании творчества Маколей Сьюзен Вайзман по этому поводу замечает: «В работах Маколей республиканское обязательство взяло верх над полом» [18, р. 170]. Политическая теория Маколей – это синтез республиканской идеи активного гражданства с более широкой концепцией о роли деятельных, самоуверенных индивидов, наделенных правами вне формального политического процесса [27, с. 49]. При помощи этой формулировки она, как другие женщины, не имеющие права голосования, может приравниваться к политической модели [18, р. 165]. Чтобы понять гендерные взгляды Маколей, необходимо рассматривать некоторые вопросы сквозь линзу республиканской идеи о квалификации.

Согласно английской республиканской политической теории, не все люди могут быть гражданами: некоторые уже по определению не могут обладать гражданскими правами (рабы, иностранцы, женщины, дети). Остальные могут квалифицироваться как потенциальные граждане, при условии, что они будут обладать определенным имущественным цензом и быть материально независимыми, активно заниматься общественной деятельностью, с тем чтобы в дальнейшем стать полноправными участниками политической жизни. «История» Маколей призвана была легитимировать и обосновать эту республиканскую идею о «квалификации». Таким образом, Маколей убеждена, что главные и необходимые качества для потенциального гражданина – это независимость мышления, рациональный самоконтроль и финансовая независимость. Финансовая независимость, с ее точки зрения, – один из главных критериев квалификации гражданства, но интеллектуальные и моральные качества не менее важны. Это означает, что некоторые женщины, включая ее саму, имеющие необходимые качества, могут называться потенциальными или «прото»-гражданами. На основании этого Маколей выводит свою теорию о потенциальном лидерстве. Для иллюстрации своих доводов, она приводит пример Марии II, жены Уильяма III. Историк недвусмысленно дает понять, что по интеллекту более одаренная Мария превосходила своего мужа, и ее авторитет в правительстве определенно был выше, чем у Уильяма. Тем

не менее Марии не хватило решимости взять на себя правление страной, причиной чего было «гипертрофированное» уважением к своему мужу: «Если бы Мария всегда проявляла независимость поведения, которая обусловлена ее авторитетом и... *принципами, то ее достоинства были бы замараны* настолько, насколько это характерно человеческой природе. Но поскольку ее поведение в основном было обусловлено слепым повиновением, она не могла быть причислена в ряды тех, кто являлся большой честью человечества, пожалуй, кроме тех, кто считал, что пассивное подчинение мужьям самое главное в списке обязанностей женщины и самая высокая честь, к которой должна стремиться каждая женщина» [15, р. 319]. Автор осуждала Марию за ее нерешительность и оглядку на общественное мнение. Она убеждена, что женщинам следует нести ответственность перед обществом за всеобщее благо и общее дело, быть готовыми к принятию самостоятельных решений, особенно в тех случаях, когда этого требует *respublica* – общее дело, только так они получают гражданство.

Теория о «квалификации» потенциального гражданина определила границы между идеями об универсальных естественных правах человека и выборочном гражданстве. Во главу угла ставится ее идеал бдительного, постоянно сопротивляющегося, политически активного индивида. Каждый индивидуум, будь то мужчина или женщина, имеющий высокий интеллект и рациональную независимость мыслей, может найти себя в том месте и в то время, когда стране понадобится его активное участие в государственных делах. С этой точки зрения в интересах каждого человека действовать ради общественного блага. Маколей стремилась своим образом жизни полностью соответствовать восхваляемому идеалу.

В своей «Истории» и «Письмах об образовании» она пишет, что уважение и особое отношение к женщине не должно быть лишь следствием утонченности и *polites*. Гипертрофированная забота о женщинах – лишь один из способов продемонстрировать свое мужское превосходство, по типу того как взрослый проявляет нежность и заботу к «детям неразумным». Такое отношение к женщине лишь поддерживает идею о половом различии и маркирует женщин скорее как социальную, чем политическую категорию. Поэтому Маколей считала фальшивыми речи Бёрка и многих других мыслителей эпохи Просвещения, посвященные прогрессу, цивилизации и превосходству европейских манер. Особенно неискренними она считала те работы, где авторы

в качестве главного аргумента в пользу превосходства европейской цивилизации приводят положение женщин в европейских странах и отношение к ним общества.

Однако в этом Маколей винит не столько мужчин, сколько самих женщин, которые смирились с ролью неквалифицированного населения и не стремятся выйти за ограничивающие их рамки. Таким образом, критика современных ей женщин была обусловлена не неким «маскулинным поведением», ее желанием уподобиться мужчинам или завоевать их уважение, отсутствием гендерной чувствительности и пр., а требовательностью по отношению к себе и другим женщинам своего времени. Она требовала для женщин не равных прав с мужчинами, а равных возможностей (в первую очередь в сфере образования), чтобы стать достойными того.

В своих текстах Маколей фактически заявляла о своем равенстве с избранной кастой мужчин, имеющих верное представление об Истине и Божьем промысле, о своих естественных правах и лучшем правительстве. Ее история дышит атмосферой этого избранного и элитарного, виртуального кружка [3].

Категории «мужской» и «женский» в понимании К. Маколей

Взгляды Маколей на понятия «мужское» и «женское» расходились с аналогичными взглядами других представителей британского Просвещения. В представлении Бёрка, Робертсона, Юма и других современных ей историков, «настоящий мужчина» должен был быть городским, изысканным, вежливым и, конечно, вдвойне уважительным к женщинам, он должен интересоваться политикой и социальной жизнью, но не обязан воевать за свои интересы сам, а может лишь платить другим, чтобы те воевали за его страну. Обрисованные Бёрком патриоты и настоящие мужчины были эмигрантами, беглецами из своей родной страны, поскольку не вынесли душевных страданий за родину, короля и королеву. Будучи не в состоянии более терпеть хаос в стране, бежали в Англию. Таким был Лалли Толанд, о котором так тепло отзывался Бёрк [23]. Стремясь обосновать право европейцев на преобладание в Новом мире, Робертсон отмечал, что коренные жители Америки были обделены мужскими качествами по сравнению с европейцами, обладающими галантностью и утонченностью [25, с. 41–42].

Маколей же была приверженцем сохранившейся в Британии, особенно в либеральных и республиканских кружках, римской

модели мужественности. «Настоящим мужчиной» мог считаться только гражданин стоический, морально устойчивый, физически крепкий и воинственный. Для Катарины Маколей новые идеалы изнеженного и утонченного мужчины, столь отличные от римской модели мужественности, больше напоминали черты феминные, посему возникал закономерный вопрос, мог ли обладающий такими качествами государственный муж сохранять независимость и твердость мышления и выполнять свой гражданский долг, как надлежит. Маколей считала, что не мог.

Причину политических катастроф Маколей видела в феминизации руководства, имея в виду не проникновение самих женщин, а проникновение женского духа в государственные структуры. Еще Мильтон писал сколь «великий вред и бесчестье грозят стране под правлением женоподобных или слишком любящих своих жен магистров...». Другой республиканец и друг Маколей Джеймс Бург также считал уместным преобладание только мужчин в политической сфере и в семье. Он объяснял, что подчинение жен «возникает из приоритета и превосходства достоинств мужского пола, которых природа наделила большой силой духа и тела и, следовательно, сделала их приспособленными к власти» [3]. В 1750–1760-е гг. Бург, Маколей и другие критики британской политики, ткачи новой классическо-республиканской антиаристократической, антикатолической идеологии видели в «мужском патриотизме» решения многих национальных проблем, включая преодоление последствий поражений в Семилетней войне и искоренение коррупции. Джон Браун писал, что нация, воспринимая чуждые феминные пороки, такие как слабость, пассивность и чувствительность, по сути, отказывается от традиционных британских мужских добродетелей – силы, стойкости и независимости, становясь женоподобной (*effeminate*) [3].

Верная английской республиканской идеологии, Маколей описала патриота XVII века как сильного, рационального, доблестного, благочестивого, независимого и мужественного гражданина. Особо она выделяла Сэра Элиота за его «стойкое, мужское поведение», ибо он умер мученической смертью ради свободы. Маколей высоко ценила роль Генриха Железного в царубийстве: «благодаря его мужественному и стойкому разрешению был нанесен справедливый удар по королю и упразднена монархия» [3]. Даже в эпоху Реставрации, которая для Маколей означала новый круг деспотизма Стюартов, она находила патриотов, которых стоило восхвалять в назидание британцам. Это

были царевницы, которые продемонстрировали «мужественную стойкость» на эшафоте. По мнению Маколей, пример изнеженности в Британии первыми подали придворные Джеймса I, они развратили англичан, а также исказили гражданские и религиозные добродетели, «заражая все классы мужчин» [11, р. 22]. Шотландский двор воспроизводил французские манеры, которые наносили ущерб национальному благу. Маколей вопрошала, неужели «лень и развлеченія» могут заменить традиционные «индустрию, бережливость, простоту и образованность» среди англичан. Двор Якова «исполнял свои обязанности так хорошо», что, по словам Маколей, в Англии был достигнут триумф «эфемеризации». К 1637 г. «Англия бессильно стонала от самых глубоких ран английской конституции, какие она когда-либо получала». По мнению Маколей, причиной Гражданской войны стали «мир и изобилие», поскольку жизнь в роскоши, длившаяся три десятилетия, по королевскому примеру, превратила Англию в феминную нацию, которая стала почти безразличной к стюартовской тирании, а Гражданская война пробудила ее от онемения [8, р. 80, 87, 39; 9, р. 154–55].

Чужеродная английскому народу изнеженность исходила от роскоши, завезенной из Шотландии Джеймсом I, и суеверий, завезенных из Франции королевой Генриеттой-Марией. С того времени, как Чарльз женился на своей невесте-католичке, «претензии короля на высшую светскую власть и папы на духовную, кажется, шли рука об руку», – замечает Маколей. Папство и светские власти эксплуатировали человеческую склонность к суеверию, которое отвлекало людей знания от их естественного права равенства [3]. Жертвами суеверий становилась не только нация, но и сами король и королева. Маколей осуждала Чарльза за то, что он попал под сильное влияние «суеверной интригующей женщины, полностью управляемой священниками» [9, р. 57, 58; 10, р. 122, 124]. Генриетта-Мария подталкивала Чарльза по примеру Франции собирать и повышать налоги без согласия парламента и полагаться на католиков. Она была движущей силой «армейского заговора», ареста пяти депутатов и саботажа Аксбриджского договора. Генриетта-Мария смогла манипулировать монархом из-за «глупости, женоподобности, предрассудков и пороков мужа...Подстегивала все те кровавые шалости, которые в конце концов оказались фатальными для обманутого Чарльза» [10, р. 140].

Обвиняя королеву в разращении короля и нации, Маколей следует английской республиканской традиции и отклоняется от

общепринятых взглядов в историографии. Так открыто не обвинял королеву в гибели короля и так рьяно не выступали против ее суеверия ни Юм, ни даже граф Кларендон, знавший королеву не понаслышке и бывший ее врагом, и ненавидевший ее. В своей «Истории» Маколей не проявила терпимости и к женщинам, слабости или политические идеалы которых могли быть истолкованы как признак женской слабости. Она с презрением говорила о женщинах-контрреволюционерках, которые в 1643 г. подали «ходатайство о мире» в парламент. Она их заклеймила презрительным прозвищем «амазонки», притом что ее сама когда-то также называл Бёрк. Она говорила с ненавистью о жене генерала Монка, «большой фанатичке семьи Стюартов», и миссис Ферфакс – «импульсивной, властной женщине... управляемой священниками» [10, р. 300]. Маколей осуждает даже саму Елизавету за непоследовательность и характерные для женского пола частые колебания перед принятием сложных, особенно непопулярных, решений, чередование периодов «слабости и силы». Этим она отличается практически от всех историков, писавших о Елизавете и ее эпохе. «Ее великодушие, ее проникновение... ее героизм... [ее] самообладание...» [12, р. 56, 354] восхищали Юма. Робертсон говорил о Елизавете как о талантливом политике, но имевшем многие женские слабости. Однако оба они, обращаясь к теме женских слабостей королевы, не осуждали ее за это [5, р. 351–53]. Генри Болингброк считал Елизавету идеалом государственного деятеля, она, придись ей жить в одну эпоху с автором, одним махом исправила бы все недочеты в правлении страной [26, с. 236].

При чтении «Истории» Маколей может показаться, что она против участия женщин в политике. Многие хвалили ее за мужской стиль письма, другие подозревали, что ее книги написаны мужчиной, иные же попросту считали ее переодетым мужчиной. Но вместе со всем этим, в отличие от большинства ее современников, в том числе женщин, считавших, что между полами есть врожденная и фиксированная разница, которая делает женщин неравными мужчинам и неспособными принимать решения, Маколей решительно отвергала эту мысль. Она считала, что в отдельных случаях женщины наравне с мужчинами, могут принимать участие в управлении страной. Врожденной она считала лишь «любовь к свободе». Ее отношение к гендерным вопросам особенно ярко и недвусмысленно нашло отражение в ее памфлетах, написанных в последние годы жизни. Вероятно, в «Истории»

обращение к подобным вопросам она считала неакадемичным отклонением от главной темы. Наиболее резко и решительно Маколей заявила о необходимости улучшения женской жизни и женского образования в своем последнем памфлете – «Письмах об образовании» (1790 г.), который стал основой для трактата Мэри Уолстенкрафт «В защиту прав женщин» (1792). В своем памфлете Маколей сетует на то, что современный ей, по большей части хвостовской, культ галантности на самом деле никак не повлиял на улучшение женского юридического положения: «Как этот пол вообще тотально и абсолютно исключен из всякого рода политических прав, так и замужние женщины, чье положение требует снисхождения, вряд ли имеют гражданские права, чтобы защитить себя от растущей несправедливости, хотя галантность некоторых европейских обществ проявляет снисхождение, в других недостатки женщин трактуются с такой строгостью и злобой, что это противоречит всем принципам религии и общественного разума» [24, с. 239].

Опираясь на локковскую эпистемологию, Маколей минимализирует врожденные половые различия в формировании характера, делая акцент на образовании и воспитании. По ее мнению, главная разница между полами – это превосходство физической силы мужчин, поэтому правильным она считала совместное обучение мальчиков и девочек. Обращаясь к разуму и природе, Маколей отрицала идею естественного и внутреннего подчинения природе, как это было сформулировано у Руссо. Она заявляла, что философы давно отказались от идеи врожденного разума, но, тем не менее, продолжают утверждать, что женский моральный облик врожденный. «Для всех разумных существ есть одно на всех правило поведения», – писала она в Письмах [6, р. 268]. Маколей согласилась, что у женщин есть «своеобразные слабости и пороки» [6, р. 201], «исторические обстоятельства, особенно плохое образование ослабили их [женщин]» [6, р. 206]. Но она находила, что изнеженные женщины, как и мужчины, благодаря образованию и интеллектуальному росту способны трансформироваться в «благородных, полных сил и величия особ» [6, р. 207].

Однако эту тему Маколей затрагивала и в своей «Истории», где писала: «Неоспоримый факт, что образование и обстоятельства формируют индивидуальность: с большой мерой снисходительности надо относиться к слабости, немощи и даже порокам каждого мужчины и женщины, кто не получил тех привилегий, которые вытекают из совершенных форм образования»

[6, p. 221]. Маколей приписывала неумелость правителей, в частности Карла I, архиепископа Лода, Чарльза и Джеймса II, их необразованности и порицала современную политическую коррупцию в государственных школах и университетах [15, p. 62].

В своей «Истории» она позиционировала себя как женщину, которой занятие историографией принесло свободу мышления: «С ранней юности я читала с восхищением ту историю, которая демонстрирует Свободу в ее наиболее возвышенном проявлении, особенно в анналах Римской и Греческой республик. Подобные исследования пробуждают естественную любовь к свободе, которая скрывается в груди каждого разумного существа, пока сжимается от мороза предрассудков и влияния пороков. Эффект, который почти всегда сопровождает такое чтение, объясняется моей склонностью к строгим манерам и Свободе, становится вторично объектом поклонения в моем воображении» [10, p. 450–51; 11, p. 143, 424–25; 15, p. 276]. Собственная жизнь служила для Маколей примером того, что «рациональное существо» женщина имеет «естественную любовь к свободе». Маколей опровергает распространенное мнение о том, что женщинам не свойственен интерес к политике или интерес к чтению классических текстов.

Маколей придавала большое значение как национальной свободе, так и индивидуальной. Образование для нее было жизненно важным стимулом к патриотизму. Тюдoram удалось подавить дух свободы в англичанах до «революции разума». Протестантская богословская идеология (пример Голландской революции), актуализация образования изменили умы англичан. Знакомство с историей Греции и Рима, их политические теории заставили расширить взгляды англичан на «систему свободы». Вначале только наиболее образованные и «самые добродетельные» мужи отказались от «пассивного послушания», но «процесс большого просвещения умов» уже в годы правления Карла I привел к расширению и «совершенствованию свободы», породив недовольство тиранией и создав, тем самым, предпосылки для Гражданской войны [8, VII]. Таким образом, по мнению Маколей, лишь получив надлежащее образование, мужчины и женщины могли стать истинными патриотами, а без него были обречены на уязвимость и изнеженность (женоподобность).

В лексиконе XVIII века слово *effemincy* обозначало набор характеристик, нежелательных не только для мужчин, но и для женщин [21, p. 19–20]. Сама Маколей вырождение многих

женщин обозначала термином *effeminization*. Писатели, в политической традиции в большинстве своем республиканцы, обычно объединяли слова *effeminacy* и женственность, автоматически создавая связь между женщиной и политическим упадком. Маколей же всегда ставила различие между этими терминами.

Маколей допускала, что исторически женщины, так же как и мужчины, имеют определенные, характерные для их пола черты, но в то же время отмечала, что некоторые мужчины не проявляют мужских черт, а женщины женских. Такие пороки, как «безделье и угодничество», она считала «женственными», но не женскими. Эти качества она считала присущими преимущественно придворным, как женщинам, так и мужчинам. Женщинам же, наоборот, она приписывала многие позитивные качества, особенно такие, как «целомудрие, скромность и усидчивость», добродетели, которых не хватает и к которым должны стремиться и мужчины.

Гендерные взгляды Маколей значительно отличаются от подхода историков эпохи Просвещения. Г. Болингброк, Д. Юм, У. Робертсон, Э. Гиббон, Э. Бёрк и другие ее современники определенно демонстрировали гендерную чувствительность. Особое уважение и даже трепетное отношение к женскому полу, названное Бёрком рыцарским поведением, они считали признаком цивилизованности, но вместе с этим они выступали против женского правления. При чтении работ Маколей, особенно «Истории», мы повсеместно встречаем жесткую критику женских слабостей, особенно у правительниц. Поэтому может показаться, что она выступает против женского правления и равных прав для женщин и мужчин. Но при более близком ознакомлении с ее текстами становится очевидным, что это не так. Она не требовала равных прав для женщин, прав голосования и пр., очевидно осознавая, что общество не созрело для подобных радикальных изменений. Более того, она, безусловно, осознавала, что и сами женщины еще не готовы принять власть и взять ответственность за судьбы страны. Но она требовала равных с мужчинами возможностей для развития женщин, что подготовило бы формирование у них гражданского сознания. Главными предпосылками для этого она считала образование и материальную независимость, для чего предлагала назначить пансион корсиканским женщинам, что, очевидно, в ее представлении, должно было стать первым шагом на пути к личной свободе. Высказывания о галантном отношении к женщине, рыцарстве, она считала фальшивыми и считала, что к женщинам надо предъявлять те же требования, что

и к мужчинам. Рыцарское же отношение к женщинам указывало на их слабость и уязвимость. А как можно доверить управление государством существам слабым и неполноценным, которые сами нуждаются в защите и опеке?

Библиографический список

1. Bonwik C. English Radicals and the American Revolution. – Chapel Hill : The University of North Caroline, 1977.
2. Fox C. Catharine Macaulay, An Eighteenth-Century Clio. – The University of Chicago Press on behalf of the Henry Francis du Pont Winterthur Museum, 1968.
3. Hicks P. Catharine Macaulay's Civil War: Gender, History, and Republicanism in Georgian Britain Author(s). – Cambridge University Press on behalf of The North American Conference on British Studies.
4. Hicks P. Catharine Macaulay's Civil War: Gender, History, and Republicanism in Georgian Britain // Journal of British Studies. – 2002.
5. Hill B. The Republican virago. The life and time of Catharine Macaulay, historian. –Oxford : Clarendon press, 1992.
6. Hume D. History of England IV. – London, 1768.
7. Macaulay C. Letters on Education, with Observations on Religious and Metaphysical Subjects. – London, 1790.
8. Macaulay C. Loose Remarks on Certain Position to be Found in Mr. Hobbes's «Philosophical Rudiments of Government and Society» with a Short Sketch of Democratical Form of Government, In a Letters to Signor Paoli. – London, 1767.
9. Macaulay C. The History of England from the Accession of James I to that of the Brunswick Line. Vol. I. –1763.
10. Ibid. Vol. II. 1765.
11. Ibid. Vol. III. 1767.
12. Ibid. Vol. IV. 1768.
13. Ibid. Vol. V. 1771.
14. Ibid. Vol. VI. 1781.
15. Ibid. Vol. VII. 1781.
16. Ibid. Vol. VIII. 1783.
17. Macaulay C. The History of England from the Revolution to the present time in a Series of Letters to a Friend. – Bath, 1778.
18. Macaulay C. Observations on the Reflections of the Right Hon. Edmund Burke, on the Revolution in France. – London, 1790.
19. O' Brien K. Women and Enlightenment in Eighteenth-Century Britain. –Cambridge university press, 2010.
20. Pocock J. 'Chatherine Macaulay: Patriot Historian' in Women Writers and the Early Madern British Political Tradition / ed. Hilda L. Smith Cambridge, 1998.
21. URL: <http://www.jstor.org/stable/1180491>.
22. Wahrman D. Gender in Translation: How the English Wrote Their Juvenal, 1644–1815. – Representations : Berkeley, 1999.
23. Аксенова Е. «Ученая леди». Общественно-политические и исторические взгляды Кэтрин Маколей (1731–1791). – Самара : Самарский институт – Высшая школа приватизации и предпринимательства, 2011.

24. Берк Э. Размышления о революции во Франции и заседаниях некоторых обществ в Лондоне, относящихся к этому событию /сокр. пер. с англ.: Е. И. Гельфанд. – М.: Рудомино, 1993. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/berk_razm.php.
25. Болингброк Г. Идея о Короле-Патриоте. Письма об изучении и пользе истории. – М.: Наука, 1978.
26. Маргарян Л. Гендерный дискурс в исторических работах У. Робертсона // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: мат-лы IV междунар. конф. – Прага, 2013.
27. Рутковская И. Женщины в политике в трактовке В. Робертсона и Н. М. Карамзина // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. – М.: Ленанд, 2010. – № 31.
28. Филимонова М. Классический республиканизм в американской и французской революциях конца XVIII века // Новая и новейшая история. – 2004. – № 1.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ СУПРУЖЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В. В. Голиков

**Брестский государственный университет
им. А. С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь**

Summary. Gender identity is one of the best studied types of identity. However, classic studies of its content were based mainly on masculinity and femininity qualities, among which the characteristics connected with marital life are absent, except for blurred in content wife's and husband's roles (multifunctional approach). Therefore, the problem of formation and functioning of marital identity as part of gender identity remains practically an unsolved and consequently an urgent task.

Key words: marital identity; gender identity; masculinity; femininity.

Понятие «идентичность», введённое Э. Эриксеном, достаточно широко используется в психологии. Идентичность – это «чувство внутренней непрерывности и тождественности личности» [2], переживаемое, несмотря на изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон описывал развитие идентичности как взаимодействие двух основных процессов: социального и личностного [2]. При этом на каждой стадии развития идентичности (он выделял восемь таких стадий) возникает присущий данной конкретной стадии центральный конфликт, требующий разрешения [3], т. е. поиск новых ценностей и видов деятельности. Данные конфликты называются кризисами идентичности.

Согласно Дж. Миду, процесс становления идентичности может быть осознаваемым и неосознаваемым [5]. Динамика перехода

идентичности из неосознаваемой в осознаваемую описана в статусной модели идентичности Дж. Марсия. Он представил идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [4], предположив, что структура идентичности проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем». При этом процесс становления идентичности может проходить ряд этапов (статусов): диффузной, предрешённой, моратория и достигнутой идентичности [4].

Выделяют разные виды идентичности в зависимости от их содержания: половую, гендерную, профессиональную, религиозную, политическую, этническую, гражданскую и другие. Среди них гендерная идентичность – одна из наиболее изучаемых. Её изучали Г. Тэджфел, Дж. Тернер, Д. Майерс, У. Фаррел, П. Робисон, Дж. Б. Миллер, С. Бем, И. С. Кон, В. С. Агеев, В. А. Ядов, Е. Ю. Терешенкова, А. С. Юрина, А. Р. Тиводар, А. И. Мруг, И. С. Клецина, Л. Н. Ожигова, И. А. Тупицина и др.

Различают половую и гендерную идентичность. В повседневной жизни термин «пол» означает комплекс репродуктивных, соматических, поведенческих и социальных характеристик, которые определяют человека как мужчину или женщину. Однако неоднозначная связь между биологическими и социокультурными составляющими этого комплекса в научном плане некогда подтолкнула Р. Столлера ограничить термин «пол» строго анатомо-морфологическими признаками, по которым различаются в процессе репродукции человеческие особи. Термин «гендер» подчёркивает тот факт, что социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом, возникают только во взаимодействии с другими людьми в контексте определённой культуры веков [1].

Таким образом, гендерная идентичность – это та часть самосознания личности, которая описывает переживание человеком себя как обладателя конкретных социально-психологических характеристик личности, которые связаны с полом.

Поскольку в гендерную идентичность включается достаточно широкий спектр личностных и ролевых особенностей, мы обратились к анализу многочисленных теоретических и эмпирических исследований гендерной идентичности, чтобы выявить, какие характеристики жены и мужа были обнаружены в ходе этих исследований. Иными словами, вычленим те личностные и ролевые особенности, которые отражают специфические для мужчин и женщин супружеские роли, т. е., так называемую, супружескую идентичность.

Оказалось, что изучение гендерной идентичности строится, главным образом, вокруг качеств маскулинности и феминности (Д. Майерс, У. Фаррелл, П. Робисон, Дж. Б. Миллер, К. Гилиган, С. Бем, И. С. Кон, Е. Ю. Терешенкова, А. С. Юрина, А. Р. Тиводар и др.)

При этом среди обширного комплекса признаков, описывающих биполярный конструкт маскулинности и феминности, отсутствуют характеристики, связанные с супружеской жизнью, кроме размытых ролей жены и матери (многофакторный подход). В частности классическая маскулинность характеризуется высоким социальным статусом, агрессивностью, престижностью, но не связывается с супружеской сферой. Традиционно фемининные качества – это направленность на заботу о близких людях, умение устанавливать и развивать межличностные отношения, склонность к эмпатии, чувствительность к сигналам невербального общения и эмоциям собеседника, внутренняя свобода в проявлении чувств, жертвенность, покорность.

В рамках многофакторного подхода, учитывающего гендерные стереотипы, роли и установки, маскулинность связывается с теми же характеристиками, что и в биполярной модели, фактически отрицая роль мужчины как мужа, в то время как фемининность обогащается ролью жены и матери, однако она довольно размыта и не конкретна с содержательной точки зрения.

Анализ эмпирических исследований содержания гендерной идентичности, проводимых с 2000 по 2011 гг. А. Юриной, А. Тиводар, А. Мруг, В. Орестовой, и публикаций, посвящённых подобным исследованиям в основных научных изданиях («Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Семейная психология и семейная терапия», «Psychology of men and masculinity», «Journal of family psychology» и «Journal of Personality and social psychology»), показал, что:

- перечень работ, посвящённых изучению содержания гендерной идентичности скуден;

- супружеская идентичность не является основной темой исследований, посвящённых содержанию гендерной идентичности;

- отмечается лишь факт несформированности супружеской идентичности у юношей и девушек, без изучения самого процесса становления супружеской идентичности и причин её несформированности;

- выводы о становлении супружеской идентичности делаются на основании собственных оценок самих респондентов, что снижает объективность результатов;

– не изучена проблема включённости представлений о себе как о мужьях/жёнах в реальное поведение юношей и девушек.

Таким образом, проблема становления и функционирования супружеской идентичности как части гендерной идентичности остаётся практически не исследованной. Вместе с тем, именно осознанно принятые нормы и ценности супружеских ролей рассматриваются современными исследователями как важный фактор стабильности института семьи, который переживает в настоящее время глубокий кризис.

Изучением проблем супружеской идентичности занимаются учёные J. Bradshaw, И. С. Кон, В. Н. Дружин, С. А. Беличева, О. А. Кабанова.

В этой связи исследование содержания, становления и функционирования супружеской идентичности как части гендерной идентичности является актуальной задачей. А результаты данного исследования могут послужить основой для психолого-педагогической помощи молодёжи в гендерном самоопределении и оздоровлении института семьи.

Библиографический список

1. Коростылева Н. Н. Женщина и мужчина: от конфликта к согласию (Исследование гендерного конфликтогенеза). – М. : Библионика, 2005. – С. 22.
2. Ericson E. H. Identity, youth and crisis. – L. : Faber and Faber, 1968.
3. Ericson E. H. The problem of ego identity // The Free Press. – 1960.
4. Marcia J. E. Identity in adolescence. – N. Y. : John Wiley, 1980.
5. Mead G. H. Mind, self and Society. – Chicago : UniPress, 1946. – 320 p.

ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ МОРДОВСКОГО НАРОДА)

С. Н. Никишов

**Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Республика Мордовия, Россия**

Summary. The article experimentally investigates characteristics of autobiographical memory of mature people (on the material mordvin people). The influence of gender on the functioning of autobiographical memory, boundaries of the «memories peak».

Key words: autobiographical memory; method of free play events; «memories peak»; dynamics.

Анализ современного состояния исследований автобиографической памяти свидетельствует о необходимости изучения её динамики и определения границ «пика воспоминаний» у людей зрелого возраста мордовского народа [1; 2; 3].

Для решения этой задачи было проведено исследование с использованием методики свободного воспроизведения событий. Испытуемым предлагалось вспомнить из своей жизни тридцать событий. Кроме того, участники эксперимента должны были разделить все события на положительные, отрицательные и нейтральные. Оценка должна была быть дана с точки зрения настоящего времени и прошлого. Это необходимо для изучения динамики автобиографической памяти. Объём выборки составил 80 человек (40 мужчин и 40 женщин). В качестве испытуемых выступили люди в возрасте от 40 до 45 лет.

Проведённое исследование позволило установить, что «пик воспоминаний» для испытуемых приходится на возраст средней зрелости, поскольку большая часть событий, актуализированных ими, относится к этому периоду (33,3%). Эта особенность характерна как для мужчин, так и для женщин (31,4 и 35,2% соответственно) (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Распределение автобиографических воспоминаний
в зависимости от возраста совершения событий
и по признаку субъективной значимости (%)

Возраст	Испытуемые											
	мужчины				женщины				итого			
	«+»	«-»	«н»	Σ	«+»	«-»	«н»	Σ	«+»	«-»	«н»	Σ
Младший и средний дошкольный	5,7	1,2	0,0	6,9	5,3	1,1	0,1	6,5	5,5	1,1	0,1	6,7
Младший школьный	3,1	1,2	0,0	4,3	4,2	1,5	0,0	5,7	3,6	1,4	0,0	5,0
Подростковый	6,2	2,6	0,0	8,8	6,1	2,9	0,0	9,0	6,1	2,8	0,0	8,9
Ранний юношеский	13,2	1,3	0,2	14,7	12,6	1,4	0,1	14,1	12,9	1,3	0,2	14,4
Поздний юношеский	13,7	3,1	0,0	16,8	13,4	1,9	0,1	15,4	13,5	2,5	0,1	16,1
Ранняя зрелость	15,7	1,4	0,0	17,1	12,0	2,1	0,0	14,1	13,9	1,7	0,0	15,6
Средняя зрелость	24,1	7,0	0,3	31,4	26,1	9,1	0,0	35,2	25,1	8,0	0,2	33,3
Итого	81,7	17,8	0,5	100,0	79,7	20,0	0,3	100,0	80,7	18,7	0,6	100,0

Далее по убыванию следуют:

- поздний юношеский возраст – 16,1 % событий,
- ранняя зрелость – 15,6 % событий,
- ранний юношеский возраст – 14,4 % событий,
- подростковый возраст – 8,9 % событий,
- младший и средний дошкольный возраст – 6,7 % событий,
- младший школьный возраст – 5,0 % событий.

Анализ событий по признаку субъективной значимости (оценка с точки зрения настоящего времени) показал, что испытуемые актуализировали больше положительных событий (80,7%), чем отрицательных (18,7%), а доля нейтральных событий составляет 0,6%. Сравнение по возрастам свидетельствует, что наибольшее количество положительных и отрицательных событий, воспроизведённых испытуемыми, относится к средней зрелости (25,1 и 8,0 % соответственно). Обращает на себя внимание тот факт, что мужчины в среднем воспроизводили больше положительных событий (81,7%), чем женщины (79,7%), а отрицательных меньше (17,8 и 20,0 % соответственно). Доля нейтральных событий была зафиксирована немного больше у мужчин (0,5%), чем у женщин (0,3%).

Результаты исследования позволили выявить также динамику автобиографической памяти людей зрелого возраста (табл. 2).

Оказалось, что различия в оценке событий (с точки зрения настоящего и с точки зрения прошлого) у испытуемых составляют 10,8%.

Наибольших изменений в оценке подверглись события, относящиеся к раннему юношескому возрасту – 17,9%, младшему школьному возрасту – 17,8%, подростковому возрасту – 11,3%, младшему и среднему дошкольному возрасту – 10,8%.

Наименьшие изменения коснулись событий, принадлежащих к позднему юношескому возрасту – 8,1%, ранней зрелости – 8,5% и средней зрелости – 8,7% (табл. 2).

Кроме того, существуют различия в динамике автобиографической памяти мужчин и женщин зрелого возраста. У мужчин динамика автобиографической памяти составила 8,9%, у женщин – 12,7%. Наибольшие изменения в оценке событий у мужчин и женщин относятся к раннему юношескому возрасту (16,3 и 19,8% соответственно). По другим возрастам наблюдаются существенные различия. Например, у мужчин динамика автобиографической памяти по младшему и среднему

дошкольному возрасту составила 6,5%, а у женщин – 15,5% и т. д. Наименьшие изменения в оценке событий у мужчин относятся к ранней взрослости (3,2%), у женщин – к средней взрослости (8,8%).

Т а б л и ц а 2

Динамика автобиографической памяти у людей зрелого возраста

Возраст	Динамика автобиографической памяти					
	мужчины		женщины		итого	
	настоящее/ прошлое	%	настоящее/ прошлое	%	настоящее/ прошлое	%
	Σ/Σ		Σ/Σ		Σ/Σ	
Младший и средний дошкольный	62/4	6,5	58/9	15,5	120/13	10,8
Младший школьный	39/6	15,4	51/10	19,6	90/16	17,8
Подростковый	79/10	12,7	81/8	9,9	160/18	11,3
Ранний юношеский	147/24	16,3	126/25	19,8	273/49	17,9
Поздний юношеский	135/7	5,2	137/15	10,9	272/22	8,1
Ранняя взрослость	154/5	3,2	127/19	15,0	281/24	8,5
Средняя взрослость	280/24	8,6	317/28	8,8	597/52	8,7
Σ	896/80	8,9	897/114	12,7	1793/194	10,8

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о динамике автобиографической памяти и влиянии пола на её функционирование у людей зрелого возраста мордовского народа.

Библиографический список

1. Никишов С. Н. К проблеме памяти, функционирующей в структуре общения // Психология общения XXI век: 10 лет развития : материалы международной конференции. – М., 2009. – С. 77–80.
2. Никишов С. Н. Особенности воспроизведения информации из долговременной памяти людьми пожилого возраста // Актуальные вопросы психологии и педагогики : материалы Всероссийской научной конференции. – Саратов, 2012. – С. 134–137.
3. Нуркова В. В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 17–25.

РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВРЕМЕНИ ПРИ ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВАХ У ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

А. И. Мелёхин

Институт психологии Российской академии наук,
г. Москва, Россия

Summary. This article shown in this particular representations of time in older women with a depressive disorder. The peculiarities of perception of time in depressive disorder. Described the phenomenon of «idealization of the past time». Shows the uneven rate at which time perception in the elderly women with depressive disorder.

Key words: depressive disorder; representation time; time; old age.

Данное исследование выполняется под руководством доктора психологических наук, профессора, зав. лабораторией психологии развития ИП РАН – Е. А. Сергиенко.

За последние несколько лет в отечественной (Е. Ю. Балашова, Ю. В. Бушов, З. А. Киреева, В. П. Лисенкова, О. Е. Сурнина, Н. Н. Толстых и др.) и зарубежной психологии (S. Droit-Volet, W. J. Friedman, D. J. Lewkowicz, S. Gil, J. H. Wearden и др.) делаются попытки изучения состава, структуры, уровней и факторов организации, возрастно-психологических особенностей восприятия времени по большей части в раннем, дошкольном и подростковом возрасте, нежели в поздних возрастах. Исследования особенностей восприятия времени в пожилом и старческом возрасте проводятся (О. Е. Сурнина, Н. В. Антонова, Е. В. Лебедева, З. А. Киреева, S. K. Baum, R. L. Boxley, S. Gallagher, S. Lehnhoff, J. Uffink, J. H. Wearden, M. Wittmann, и др.). Однако полученные результаты приводят к «эффекту калейдоскопичности». Причину этого связывают с рядом методологических и методических трудностей при проведении исследований времени в этих возрастах [21]. Роль времени в психике человека может быть понята только на основе его рассмотрения в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых время существует как целостная система [10]. Исследования восприятия времени в пожилом возрасте и их синтез позволят предоставить информацию о психическом состоянии стареющего человека, позволят оценить его адаптационные возможности и разработать реабилитационные программы [21].

Пожилой и старческий возраст принято рассматривать как «второй возрастной пик» тревожных и депрессивных расстройств [1, с. 21]. В период пожилого возраста может наступить обострение психопатической симптоматики. Указывая на рост

психопатических и невротических реакций у лиц пожилого возраста, исследователи подчёркивают, что наибольшая часть таких состояний (в 75 %) протекает с наличием страха и тревоги, реже с астенодепрессивными синдромами (19 %) [3]. Частота депрессивных расстройств на данный момент составляет от 9 до 30 %, что влияет на качество жизни и адаптационные возможности пожилых людей [11, с. 334]. Около 40 % пожилых людей с тревогой и депрессией не обращаются за помощью к врачу; около 50 % пациентов с данными расстройствами не рассматриваются врачами-терапевтами как болеющие; 2/3 пациентов не получают надлежащего лечения; лишь 25 % пациентам назначают психофармакологическое лечение, однако зачастую малоэффективное [11, с. 332–333]. Тревожное и депрессивное расстройство оказывают влияние на восприятие человеком окружающего мира и себя в нём, влияя при этом и на субъективное восприятие времени (S. Gallagher, R. M. Msetfi, R. A. Murphy, D. E. Kornbrot, M. Ratcliffe и др.). В связи с этим последнее время принято говорить о явном и непосредственном (искажённом) восприятии времени при той или иной нозологии (R. M. Msetfi, R. A. Murphy, D. E. Kornbrot и др.) [17].

Время выступает как важнейшее средство, внешний фактор, условие изучения психики. Особое внимание уделяется изучению способности человека оценивать и контролировать время в различных ситуациях. Способность оценивать длинные и короткие временные интервалы играет важную роль в повседневной жизни и деятельности человека. Это связано с тем, что, прежде всего, все воспринимаемые события характеризуются хронологической последовательностью и имеют свою длительность. Восприятие времени и пространства играет ключевую роль в формировании целостной картины мира и осознании человеком своего места в нём. Целостная картина мира создаётся благодаря тому, что наряду с восприятием пространства, восприятие времени обобщает и формирует в сознании человека весь его субъективный опыт. На основе отражения отдельных временных характеристик объектов и событий у субъекта формируются репрезентации времени и их сложный, целостный образ. Этот интегративный образ постепенно изменяется, совершенствуется по мере накопления жизненного опыта. Он извлекается из памяти всякий раз, когда возникает необходимость оценивать те или иные временные параметры. Таким образом, время и его свойства непосредственно реализуются в *репрезентациях времени* как изменяющейся

системе субъективного представления темпоральной действительности, обусловленной с одной стороны индивидуально-динамическими и личностными особенностями отражения времени, с другой влиянием социокультурных феноменов и речи [7, с. 31]. От умения следить за ходом времени в процессе деятельности, реагировать на тот или иной сигнал с определённой скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп и ритм своих занятий, рационально использовать время, зависит успешность жизни и деятельности человека [2]. Оценка длительности коротких временных интервалов играет важную роль в ситуациях, во-первых, в которых человек совершает то или иное действие и ожидает ответа при совершённом действии и, во-вторых, в многозадачной деятельности, требующей от человека переключения между задачами. Способность целесообразно оценивать временной интервал является показателем развития произвольности, воли, контроля и регуляции деятельности.

При расстройствах эмоциональной и личностной сферы люди часто сообщают, что время, кажется, проходит более медленно, чем обычно или даже останавливается [14]. Чтобы описать способности воспринимать время, Е. Минковский различал: «своё время» (Ich-Zeit) и «мировое время» (Welt-Zeit). «Своё время» иногда, кажется, проходит быстрее, чем мировое. Чаще всего «своё время», как кажется, отстаёт от «времени мира». Он писал, что «мировое время тянется, наблюдать за ним становимся урюмо, и нас настигает скука». Контраст между этими двумя видами времени особенно явно наблюдается при тревожных и депрессивных состояниях. Люди, находящиеся в данных состояниях, ощущают своего рода рассогласование между своим *собственным временем и временем мира*. Пример данного рассогласования приводит Е. Минковский со слов пациента: «Время жизни проплывало мимо меня...я даже не почувствовал его течение» [20, с. 81–84]. Исследователи (А. Hofer, Н. Osmond и др.) систематически показывают, что люди, страдающие от тревоги и депрессии, испытывают ощущение замедления течения времени. Например: «Мне кажется, что время очень тянется» (Ж; 58 лет); «День чувствуется подобно году» (Ж; 65 лет). Принято считать, что восприятие времени у людей с депрессивными расстройствами в основном замедляется в связи с изменениями, во-первых, в церебральных механизмах восприятия времени (J. R. Anderson, R. A. Block, W. H. Meck, D. Zakay и др.). Во-вторых, в связи с психосоциальными причинами, т. е. самоанализом жизненных

изменений [14, 15, 17]. Например, от понимания болезни и её последствий в дальнейшей жизни. Существуют соматические заболевания, обнаруживающие тропизм к аффективным расстройствам и образующие с ними общие симптомы. Соматическая болезнь (гипотериоз, ИБС, патология сосудов головного мозга и др.) может быть причиной возникновения тревожных и депрессивных расстройств. Также поражение внутренних органов (онкологические заболевания, инфаркт миокарда и др.) могут оказаться психической травмой, обуславливающей депрессивные реакции. Тревога и депрессии ухудшают течение соматической болезни и, усложняя её клиническую картину, влияют на «вызов» симптомов, что приводит к синдрому «большой истории болезни» у пожилых людей [12, с. 23]. Большинство наблюдавшихся нами пожилых людей говорили о том, что «вся их жизнь превратилась в болезнь, и они устали от постоянных и невыносимых сопровождающих их болей, которые нарушают всю жизнедеятельность». Курс лечения не улучшает, а только ухудшает их самочувствие. В геронтологической практике консультирования пожилых людей можно встретить ипохондрические высказывания о смерти и её предвосхищении. Например: «Я уже подготовила фотографию на памятник себе, заказала тапочки и очень часто представляю себе, кто что будет чувствовать... во время моих похорон я бы хотела, чтобы все веселились на ней...так как я устала от болей» (Ж; 68 лет); «Я знаю, что меня должна сбить машина или на меня упадет самолёт» (Ж; 55 лет). Подр. см. [1, 6, 13].

Цель исследования: изучение особенностей репрезентации времени в пожилом возрасте при депрессивных расстройствах.

Гипотеза исследования: у пожилых людей с разной степенью депрессивных расстройств имеются как общие, так и специфические особенности репрезентации времени, обусловленные возрастнo-психологическими закономерностями развития, так и различия, связанные с наличием умеренного и грубого когнитивного дефицита.

Частные гипотезы:

1. У женщин в пожилом возрасте скорость течения субъективного времени в основном ускоряется, однако может наблюдаться неравномерность течения времени в различных ситуациях.
2. У женщин в пожилом возрасте с субдепрессивным и депрессивным расстройством может наблюдаться феномен «идеализации прошлого времени» и «спутанности будущего времени» собственной жизни.

Методы и методики исследования: геронтологическая шкала депрессий (J. A. Yasavage); калифорнийская шкала одиночества (Д. Рассел, Л. А. Пепло, Г. Фюргюсон); методика «Восприятие скорости времени. Выбор метафор» – модификация И. Ю. Кулагиной методики М. Вэллича и Л. Грина; тест осознания времени (Time Awareness Test, A. Solomon); определение понятия и рисунок «Что такое время?»; методика исследования временной ориентации К. Муздыбаева.

Выборка исследования: 40 испытуемых пожилого возраста (55–74 года), проходящих обследование на базе консультативно-диагностического центра № 2. В табл. 1 приведены данные о выборке исследования, включена оценка социальной ситуации женщины в пожилом возрасте.

Таблица 1

Характеристика пожилых испытуемых пилотного исследования

	55–60 (n = 14)	65–70 (n = 16)	70–74 (n = 6)
Состоят в браке	11	6	6
Имеют детей	7	8	5
Имеют внуков	5	4	5
Работают	2	2	1
На пенсии	14	12	6

В ходе беседы с пожилыми испытуемыми наблюдались следующие *жалобы*: «жалость к себе» (60%), «тревога» (60%), «чувство пустоты и одиночества» (60%), «апатия» (78%), «слезливость» (80%), «разочарование» (80%), «сильное раздражение» (67%), «обидчивость» (60%) и др. Из заключения неврологов у данных испытуемых не выявлено очаговой неврологической симптоматики. Наблюдались следующие нозологии: церебральный атеросклероз (72%), дорсопатия (87%), остеопения (15%), остеохондроз (94%), спондилёз (15%).

В связи с тем, что одной из первых задач первичного опроса испытуемых пожилого возраста является оценка их интеллектуально-мнестических способностей с целью исключения грубых форм когнитивного дефицита [5, с. 77–78]. Критерии умеренного и грубого когнитивного дефицита представлены в табл. 2.

С этой целью была использована *экспресс-методика оценки когнитивных функций при старении* [9].

Таблица 2

Сравнительная характеристика умеренного и грубого когнитивного дефицита (R. Petersen, S. Gauthier, J. Touchon)

Умеренный когнитивный дефицит	Грубый когнитивный дефицит
1. Повседневная активность не нарушена	1. Пациенты «не справляются с жизнью» из-за интеллектуального дефекта, требуют посторонней помощи
2. Когнитивный дефект часто не прогрессирует	2. Когнитивный дефект обычно прогрессирует
3. Когнитивный дефект парциальный	3. Когнитивный дефект диффузный
4. Когнитивный дефект не сопровождается выраженными поведенческими нарушениями	4. Поведенческие нарушения часто определяют тяжесть состояния пациента
5. Критика сохранны, нарушения больше беспокоят пациента.	5. Критика бывает снижена, нарушения больше беспокоят родственников.

Были получены следующие результаты:

– У 47% пожилых испытуемых были выявлены *умеренные когнитивные нарушения*: неравномерность темпа и продуктивности нервно-психической деятельности и неустойчивость активного внимания; снижение объёма и скорости слухоречевой и зрительно-пространственной памяти с преобладанием неравномерной продуктивности заучивания, недостаточностью его объёма и объёма ретенции; мышление в обычном темпе, с достаточным уровнем обобщения и абстрагирования. Отмечались элементы разноплановости суждений и единичные искажения уровня обобщения с опорой на латентные признаки объектов.

– У 53% пожилых пациентов наблюдались *грубые когнитивные нарушения*: уровень нервно-психической деятельности был снижен по типу атеросклеротической гиперастении; отмечались флуктуации произвольного внимания и работоспособности, трудности переключения и вхождения в задание. Период продуктивной работы составлял в среднем 25 минут, после чего нарастало нарушение нейродинамики; снижение объёма и скорости слухоречевой и зрительно-пространственной памяти с недостаточностью объёма заучивания, с трудностью организации запоминания и множественными контаминациями. Мышление в сниженном

темпе, с недостаточным уровнем обобщения и абстрагирования. Отмечались элементы разноплановости суждений и искажение уровня обобщения с опорой на латентные признаки объектов.

Результаты исследования

На основе *геронтологической шкалы депрессии (ГШД-30)* у 60% испытуемых преобладали субдепрессивные и у 40% депрессивные состояния. Субдепрессивные состояния отличаются от депрессивных следующими критериями: основные проявления (тоска, интеллектуальное торможение, двигательная заторможенность, апатия, дисфория и др.) слабо выражены; в клинической картине могут проявляться лишь отдельные черты (моносимптомы) – утомляемость, нежелание что-либо делать, ангедония, нарушение сна, ухудшение аппетита; депрессивные проявления могут быть замаскированы другими психопатологическими расстройствами (тревожно-фобическими, ипохондрическими, вегетативными, алгическими и др.). В клинической картине доминирует один симптом без выраженных проявлений всего аффективного синдрома [12, с. 54–57]. Пожилые испытуемые отмечали, что не довольны своей жизнью и потеряли интерес к тому, что радовало их раньше. Это состояние сопровождается потерей энергичности, беспокойством, тревогой и мыслями, от которых невозможно избавиться («мысли о дочери, которая не звонит», «мысли о том, что я стала никому не нужна», «мысли об одиночестве», «мысли о болезнях, которые только увеличиваются» и др.). Часто эти мысли сопровождают скука, грусть и тоска. Пожилые люди отмечали, что у них наблюдается повышенная слезливость и впечатлительность, которая сопровождается тем, что они часто расстраиваются из-за пустяков. Однако они не считают, что их жизнь пуста, она не кажется им безнадежной. Наоборот пожилые люди отмечают, что жизнь сейчас – это момент счастья. Т. е. на передний план в эмоциональной сфере выступали депрессивно-тревожные и фобические компоненты, формирующиеся в депрессивно-фобические, тревожно-астенические, депрессивно-ипохондрические, неврастенические и другие синдромы.

В *калифорнийской шкале одиночества* средние значения в группе пожилых пациентов составляло 15 баллов, что указывало на низкий уровень субъективного восприятия своей социальной изоляции от других людей. Пациенты отмечали, что им не к кому обратиться за помощью, преобладали чувства «исключенного», замкнутости и фиксированность на своих болях и своей болезни. Отсутствие близкого круга и тех людей, с кем можно

поговорить и к кому можно обратиться за помощью. Социальные взаимоотношения у пациентов носили поверхностный характер и ощущение того, что их на самом деле никто не знает и не понимает.

По результатам сбора анамнеза *vitae* и *morbi*, ГШД-30 и Шкалы одиночества выборка пилотажного исследования была разделена на две группы: первую группу составили 29 пожилых испытуемых с субдепрессивным, вторую группу 11 испытуемых с депрессивным расстройством.

Восприятие времени в пожилом возрасте при субдепрессивных и депрессивных расстройствах имеет свои особенности, заключающиеся в феномене «*Идеализации прошлого времени*», который преобладал у 67% пациентов пожилого возраста с субдепрессивным расстройством и у 82% при депрессивном расстройстве. Вспоминали прошлое с неприятным чувством лишь 33% пожилых испытуемых с субдепрессивным и 18% с депрессивным расстройством («вся моя линия жизни – заботы и переживания, моё прошлое это всё плохое и ужасное, в нём нет ничего хорошего...в настоящем же я отдыхаю от прошлого» (Ж; 74); «я его забыла... было в основном плохое, много травм...» (Ж; 64); «что беспокоиться о прошлом...оно ушло...нет его» (67; Ж)).

На вопросы из ГДШ-30: «Вы с надеждой смотрите в будущее?» и «Часто беспокоитесь о будущем?» лишь 28% испытуемых с субдепрессивным и 11% с депрессивным расстройством ответили положительно, остальные испытуемые обеих групп отвечали отрицательно («Какое будущее в 70 лет, беспокоят сильные боли, от которых я устал...я не знаю, куда себя приспособить» (М; 74); «У пенсионеров будущего нет и не может быть... пока я работаю, это мое будущее время» (Ж; 64)). При расспросе испытуемых о том, если бы у них была возможность вернуться в прошлое, перенестись в будущее или остаться в настоящем: 96% пожилых испытуемых обеих групп отвечали, что предпочли бы остаться в прошлом («Там я чувствовала себя хорошо...и передать не могу свои ощущения, когда родились у меня дочери...когда родилась вторая дочка» (Ж; 64); «В прошлом было все тихо и спокойно, я была нужна и дочери и сыну, сейчас же, когда я стала больная и старая, я не нужна им, они отделились от меня...у них своя семья» (61; Ж)).

В методике «*Восприятие скорости времени. Выбор метафор*», были получены следующие результаты представленные в табл. 3.

Таблица 3

Выбор метафор течения времени пожилыми испытуемыми
с субдепрессивным и депрессивным расстройством

Метафоры скорости течения времени	Пожилые испытуемые с субдепрессивным расстройством (n = 29)	Пожилые испытуемые с депрессивным расстройством (n = 11)
Спокойный океан	2 %	-
Мчащийся поезд	11 %	7 %
Бурлящий водопад	76 %	20 %
Безбрежный простор	-	-
Тихая речка	2 %	5 %
Скачущий всадник	-	-
Ползущая черепаха	9 %	68 %

Из табл. 3 видно, что пожилыми испытуемыми с субдепрессивным расстройством понятие «время» по большей части (76 %) описывается как *бурлящий водопад* («Всё время что-то новое, и она не стоит на месте... всё плывёт и события быстро меняются» (Ж; 68); «Время быстро идёт, и оно – это не ждать, не догонять» (Ж; 73); «Время это бесконечные ссоры, накал страстей в моей жизни... вечные проблемы со здоровьем» (Ж; 71); «Ну, это как бы миг изменений» (Ж; 55)). Пожилыми испытуемыми с депрессивным расстройством время описывается через метафору *ползущая черепаха* (68%). Например: «Настолько тяжело и тоскливо жить от болезни до болезни, что время плетётся» (Ж; 65); «Время идёт очень медленно в связи с тем, что я не могу найти себя и куда себя деть» (Ж; 67).

Стоит отметить, что характер выбора метафор восприятия скорости течения времени частично соответствует полученным результатам в тесте «осознавания времени», что показано в табл. 4.

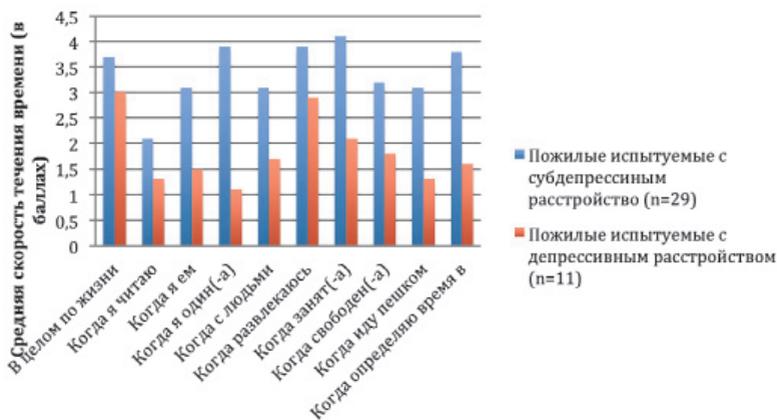
Таблица 4

Типы течения времени у пожилых испытуемых
с субдепрессивным и депрессивным расстройством

Тип течения времени	Пожилые испытуемые с субдепрессивным расстройством (n = 29)	Пожилые испытуемые с депрессивным расстройством (n = 11)
Медленно	11 %	33 %
Ускоренно	89 %	67 %

У пожилых людей с субдепрессивным и депрессивным расстройством в основном время течёт ускоренно (среднее значение у пожилых испытуемых обеих групп – 3,7 балла). Что касается скорости течения времени в различных ситуациях, то она была различной для обеих групп испытуемых. На рисунок показаны средние балльные оценки в тесте осознания времени в обеих группах пожилых испытуемых.

Из рисунку видно, что время для пожилых с субдепрессивным расстройством в большинстве ситуаций идёт быстро: в ситуациях общения с другими людьми, при отдыхе и развлечениях, занятия каким-либо делом. Эта тенденция распространялась и на переживание скорости течения времени жизни в целом. Редко встречалось так, что скорость течения времени пожилыми испытуемыми с субдепрессивным расстройством оценивалась как «не быстро, не медленно». Иную картину по типу гетерохронии мы наблюдаем у пожилых испытуемых при депрессивном расстройстве, в целом по жизни время течёт у них быстро, однако в различные моменты жизни оно замедляет своих ход, что показано на рисунке, что указывает на проблемные области жизни и деятельности этой группы пожилых испытуемых.



Средние оценки ответов на тест осознания времени у пожилых испытуемых с субдепрессивным и депрессивным расстройством

В целом понятие «время» пациенты обеих групп в пожилом возрасте определяют как: «Время жизни...она прошла, накопила болячек, и обиды на себя, что не уберегла себя от них» (Ж; 68),

«Это изменения, сейчас я ношу ортопедическую обувь и дуют ноги, теперь нет красивой обуви как в молодости и тонких ножек» (Ж; 71), «Это стремящаяся вперёд в пустоту дорога» (Ж; 71), «Человек проживает одну жизнь, и он, умирая, даёт волю жить другому...это изменения, череда изменений» (Ж; 68).

В графических репрезентациях понятия времени у пожилых испытуемых обеих групп встречались изображения: дороги и идущего по ней поезда (Ж; 67); длинной и бесконечной дороги с двумя границами досады, разочарования и страха, потери (Ж; 54); вектора, идущего в безмятежность (Ж; 56); заведённый будильник (Ж; 61); часы без стрелок (Ж; 71); цунами (Ж; 55); различные по силе вихри (в прошлом вихрь был сильным и бурным, сейчас же он тихий) (Ж; 59).

Библиографический список

1. Авербух Е. С., Телешевская М. Э. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте. – Л. : Медицина, 1976. – 160 с.
2. Беляева-Экземплярская С. Н. Об изучении процессов восприятия и оценки времени // Вопросы психологии. – 1962. – № 1. – С. 148–156.
3. Бицадзе Н. О. Особенности депрессии у лиц позднего возраста в общемедицинской практике : дис. ... канд. мед. наук. – М., 2002.
4. Геронтопсихология : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 391 с.
5. Денисова Т. П., Малинова Л. И. Клиническая геронтология : избранные лекции. – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2008. – 256 с.
6. Ефименко В. Л. Депрессии в пожилом возрасте. – Л. : Медицина, 1975. – 188 с.
7. Киреева З. А. Развитие сознания детерминированное временем. – Одесса : ОНУ, 2010. – 380 с.
8. Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю., Рощина И. Ф. Экспресс-методика оценки когнитивных функций при старении [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 3(5). URL: <http://psystudy.ru>.
9. Лебедева Е. В. Особенности восприятия времени людьми пожилого и старческого возраста : дис. ... канд. псих. наук. – Екатеринбург, 2004.
10. Роговин М. С., Карпова Е. В. Содержание, динамика и уровневая организация понятий в психологическом анализе субъективного времени // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 21–28.
11. Руководство по геронтологии и гериатрии: в 4-х т. / под ред. В. Н. Ярыгина, А. С. Мелентьева. – М. : ГОЭТАР-Медиа, 2010. – Т.1. Основы геронтологии. Общая гериатрия. – 720 с.
12. Смулевич А. Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях. – М. : Медицинское информационное агентство, 2003. – 432 с.

13. Штернберг Э. Я. Геронтологическая психиатрия. – М.: «Медицина», 1977. – 216 с.
14. Droit-Volet S. Time perception, emotions and mood disorders // *Journal of Physiology-Paris*. – 2013. – Vol. 10. – P. 255–264.
15. Gallagher S. Time, emotion, and depression. // *Emotion Review*. – 2012. – Vol. 4 (2). – P. 1–6.
16. Gill S., Droit-Volet S. How do emotional facial expressions influence our perception of time? // Masmoudi S., Yan Dai D., Naceur A. (Eds.), *Attention, Representation, and Human Performance: Integration of Cognition, Emotion and Motivation*. – Psychology Press, Taylor and Francis, London, 2011.
17. Gill S., Droit-Volet S. Time perception, depression and sadness // *Behavioural Processes*. – 2009. – Vol. 80. – P. 169–176.
18. Msetfi R. M., Murphy R. A., Kornbrot D. E. The effect of mild depression on time discrimination // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. – 2012. – Vol. 65 (4). – P. 632–645.
19. Kellough J. L., Knight B. G. (2012). Positivity effects in older adults' perception of facial emotion: the role of future time perspective // *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. – 2012. – Vol. 67(2). – P. 150–158.
20. Minkowski E. *Le temps vécu*. – Imago Mundi: Brionne réédition Delachaux ET Niestlé, 1988.
21. Wearden J. H. The wrong tree: time perception and time experience in the elderly // *Measuring the mind: speed, age and control* / ed. J. Duncan. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – P. 137–158.

II. КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

О. А. Шишкова

Детский сад № 117 ОАО «РЖД», г. Пенза, Россия

Summary. The article defines the concept of culture. It focuses on the role of culture in the life of people and society. It is noted that culture has a strong influence on the framework in which a person can and must act; it is also the main factor in forming personality of a specific type.

Key words: culture; individual; personality; socialization; society; cultural gene pool of mankind.

Проблема личности всегда находилась в центре внимания исследований культуры, так как культура и личность неразрывно связаны.

Понятие культуры имеет очень широкое значение и охватывает многие сферы жизни человека. Культура – это весьма сложная, многоуровневая система. С одной стороны, это накопленные обществом материальные и духовные ценности, с другой – человеческая деятельность, опирающаяся на наследие всех предыдущих поколений, порождающая и передающая это наследие тем, кто придет на смену ныне живущим.

Понятие «культура» появилось в глубокой древности. Им первоначально характеризовали качество труда (деятельности) по возделыванию, обработке почвы, металла, камня, воспитанию. Это понятие культуры с самого начала охватывало огромный диапазон человеческих деяний. По мере того как люди все глубже проникали в тайны природы и самого человека, расширялось и само понятие «культура».

В современном языке понятие культуры употребляется в разных значениях. Под культурой подразумевают:

– совокупность достижений человечества в различных сферах общественной жизни;

– способ организации общественных отношений, представленный в системе официальных и неофициальных социальных институтов;

– степень развития личности, приобщения человека к достижениям науки, искусства, права, морали и других областей духовности.

Культура – способ регуляции, сохранения, воспроизводства и развития всей общественной жизни людей, это универсальное средство общественной жизни. Культура обеспечивает реализацию человеческой деятельности, побуждает к действию «по правилу» и одновременно порождает творческую активность людей.

Именно культура играет важную роль в жизни человека и общества. Она формирует тот или иной тип личности: общее историческое прошлое, историческую память, групповую совесть, религиозные доктрины, общепринятые ритуалы, биосоциальный опыт, коллективные мнения и ощущения, предрассудки, семейные образцы, исторические традиции, идеалы и ценности, отношение к чужим ценностям.

Индивид становится членом общества, личностью по мере социализации, т. е. освоения знаний, языка, символов, ценностей, норм, обычаев, традиций своего народа, своей социальной группы и всего человечества. Уровень культуры личности определяется её социализованностью – приобщением к культурному наследию, а также степенью развития индивидуальных способностей, эрудицией, пониманием произведений искусства, свободным владением родным и иностранными языками, аккуратностью, вежливостью, самообладанием, высокой нравственностью и т. д. Все это достигается в процессе воспитания и образования [1].

Ещё М. Мид подчеркивала, что именно культура является главным фактором, который учит детей, как думать, чувствовать и действовать в обществе, культура предписывает свои нормы поведения для мужчин и женщин.

Культура сплачивает людей, интегрирует их, обеспечивает целостность сообщества. Но, сплачивая одних на основе какой-либо субкультуры, она противопоставляет их другим, разъединяет более широкие сообщества и общности. Внутри этих более широких сообществ и общностей могут возникать культурные конфликты. Таким образом, культура может и нередко выполняет дезинтегрирующую функцию. В ходе социализации ценности, идеалы, нормы и образцы поведения становятся частью самосознания личности. Они формируют и регулируют её поведения. О том, насколько важна культура для функционирования индивида и общества, можно судить по поведению людей, не охваченных социализацией. Неконтролируемое, или инфантильное, поведение

так называемых детей джунглей, которые оказались полностью лишёнными общения с людьми, свидетельствует о том, что без социализации люди не способны усвоить упорядоченный образ жизни, овладеть языком и научиться добывать средства к существованию. В результате наблюдения за несколькими «существами, не проявляющими никакого интереса к тому, что происходит вокруг, которые ритмично раскачивались взад и вперед, словно дикие звери в зоопарке», шведский натуралист XVIII века Карл Линней сделал вывод, что они являются представителями особого вида. Впоследствии ученые поняли, что у этих диких детей не произошло развитие личности, для которого необходимо общение с людьми. Это общение стимулировало бы развитие их способностей и становление их «человеческих» личностей.

Можно сказать, что культура в целом определяет те рамки, в которых может и должен действовать человек. Культура регулирует поведение человека в семье, школе, на производстве, в быту и т. д., выдвигая систему предписаний и запретов. Нарушение этих предписаний и запретов приводит в действие определённые санкции, которые установлены сообществом и поддерживаются силой общественного мнения и различных форм институционального принуждения. Культура, представляющая собой сложную знаковую систему, передаёт социальный опыт от поколения к поколению, от эпохи к эпохе. Кроме культуры, общество не располагает иными механизмами сосредоточения всего богатства опыта, который был накоплен людьми. Поэтому неслучайно культуру считают социальной памятью человечества [2].

Культура, концентрируя лучший социальный опыт множества поколений людей, приобретает способность накапливать богатейшие знания о мире и тем самым создавать благоприятные возможности для его познания и освоения. Можно утверждать, что общество интеллектуально настолько, насколько полно использует богатейшие знания, содержащиеся в культурном генофонде человечества. Все типы общества, которые живут сегодня на Земле, существенно различаются прежде всего по этому признаку. В сфере труда, быта, межличностных отношений культура так или иначе влияет на поведение людей и регулирует их действия и даже выбор определенных материальных и духовных ценностей. Регулятивная функция культуры поддерживается такими нормативными системами, как мораль и право [5].

Представляя собой определённую знаковую систему, культура предполагает знание, владение ею. Без изучения соответствующих знаковых систем овладеть достижениями культуры невозможно. Так, язык (устный или письменный) является средством общения людей. Литературный язык выступает в качестве важнейшего средства овладения национальной культурой. Специфические языки нужны для познания мира музыки, живописи, театра. Естественные науки также располагают собственными знаковыми системами. Культура как определённая система ценностей формирует у человека вполне определённые потребности и ориентации. По их уровню и качеству люди чаще всего судят о степени культурности того или иного человека. Нравственное и интеллектуальное содержание, как правило, выступает критерием соответствующей оценки [6].

Итак, культура и личность стоят в теснейшей внутренней связи между собою. Личность, и одна только личность творит культуру, и в свою очередь задача культуры есть утверждение свободной духовности, воспитание богатой и полной ценного содержания индивидуальности. Культура позволяет человеку развивать внутренний мир, оперативно реагируя на социальные требования, осознавая их моральный, политический и эстетический смысл, принимать решение и делать нравственный выбор, ведь никакие социальные требования не могут полностью регулировать поведение человека.

Культура является живым процессом, живой судьбой народов, постоянно движется, развивается, видоизменяется. Культура – непреложная составляющая часть жизнедеятельности как общества в целом, так и его тесно взаимосвязанных субъектов: личностей, социальных общностей, социальных институтов [7].

Библиографический список

1. Андреев А. Н. Культурология. Личность и культура. – М., 1998.
2. Арнольдов А. И. Введение в культурологию. – М., 1993.
3. Багдасарьян Н. Г. Культурология : учебник для студентов технических вузов. – М. : Высшая школа, 2004. – С. 458.
4. Драча Г. В. Культурология : учебное пособие. – М., 2003. – С. 108, 196.
5. Маркова А. Н. Культурология. – М., 1995.
6. Ревская Н. Е. Культурология : конспект лекций. – М., 2001.
7. Соколов Э. В. Культурология. – М. : Ингерпракс, 1994.
8. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е., Самыгин С. Н. Культурология : учебное пособие. – М. : МАРТ; Ростов н/Д : Март, 2004. – С. 15, 145.

РОЛЬ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Н. С. Сафонова

Средняя общеобразовательная школа «Ломоносовская школа-пансион», Московская область, Раменский муниципальный район, пос. им. Тельмана, Россия

Summary. This article is devoted to the speculation on the role of art in the formation of personal features of people. The functions of painting and literature are taken as a base. Exact vital examples and speculative conclusions lead to the thoughts about important merits of art concerning people as value orientation, up-bringing, communication, mental energy, etc.

Key words: culture; art; person; formation; painting; literature.

*Искусство указывает человеку,
для чего он живёт. Оно раскрывает ему
смысл бытия, освещает жизненные цели,
помогает ему уяснить своё призвание.*

Огюст Роден.

Процесс формирования, становления любой личности сложный и длительный. Понятие «личность» подразумевает многое и ко многому обязывает. С одной стороны, это лицо, обладающее уникальными качествами, с другой – это компонент социума, который раскрывается не только в индивидуальном проявлении, но и в социальных отношениях. Если личность будет обладать сильными качествами, например, такими, как: честность, достоинство, красота и гармоничность внутреннего мира, гуманизм, позитивное мировосприятие, свобода мышления, целеустремлённость, ответственность, желание самосовершенствоваться, то и общество, в котором эта личность живёт, будет двигаться по прогрессивному пути развития.

Одна из важных ролей в решении вопроса формирования личности принадлежит художественной культуре, в том числе её духовной составляющей – искусству. Ещё в 19 веке известный скульптор М. Антокольский утверждал: «Посредством искусства мы выражаем свои чувства любви, горести и радости, под звуки музыки мы смелее идём к победе, под те же звуки оплакиваем падших героев. Искусство украшает храмы, оно учит нас лучше молиться, сильнее любить Бога и чувствовать чувства других. Искусство ... – это выразитель и толкователь человеческой души, посредник между Богом и человеком. Искусство говорит яснее, конкретнее, красивее то, что каждый хотел бы сказать, да не

может. Искусство подобно путеводной звезде, освещающей путь тем, кто стремится вперёд, к свету...» [5, с. 227].

Образцы музыкальных произведений, литературы, живописи, архитектуры и т. д. – это отражение многовекового стремления наших предков к красоте, идеалу, мудрости. Таким образом, рождая систему ценностной ориентации человека, духовная культура полностью оправдывает свою изначальную трактовку – «возделывание». Личность, которая старается формировать себя в процессе созидательной деятельности, облагораживая свой облик, воспитывая свою сущность, «возделывает», окультуривает своё «Я». Причём стоит заметить, что произведения искусства оказывают влияние не только на область человеческих чувств, они одновременно воздействуют и на сознание человека, целостно преобразуя его. Диадность проявляется в характере общения личности и культуры, в двустороннем их взаимодействии.

Естественно, что материальная культура тоже будет формировать личность, но с точки зрения утилитарной, материальной сферы (предметы быта, одежда, место обитания др.).

Искусство же воспитывает, просвещает, даёт возможность познать мир через его образное выражение в слове, в звуке, в цвете, а вслед за этим и создать свой образ мира, который априори не сможет вмещать разрушающих понятий. Культурный человек – это не тот человек, которого приучают к духовным ценностям насильно, но это **личность, которая получает от этого общения радость, ощущает полноту бытия, радуется гармонии своего «я» и мира, черпая духовную энергию из полотен живописцев, поэтических строк, созданий скульпторов.** «Художник, творец искусства, обращается сначала к сердцу человека. Произведения искусства всегда несут в себе переживания творца, его взгляд на мир, на своё место в нём. Поэтому так велика сила воздействия искусства на людей: оно пробуждает в человеке ответное чувство» [1, с. 4].

Искусство, выстроенное по законам добра и красоты, **очищает, просветляет, открывает новые горизонты.** Именно обращение к искусству становится импульсом к сотворчеству, причиной зарождения желания создать что-то своё, неповторимое – и личность расцветает, становится уникальной. Например, художник М. Сарьян замечал: «Каждый из них (*живописцев – прим. автора*) – это цельный мир, цельное восприятие мира. Это цвет, свет, тень, перспектива, музыка, через которые видит

художник мир. Но на что был бы похож мир, если бы на земном шаре возник лишь один тип цивилизации и один тип живописи. Искусство любит многообразие как с исторической, так и с национальной точки зрения» [4, с. 5–6].

Именно благодаря вовлечению в мир искусства личность обогащает свой мир, выбирает созидательную деятельность, ощущает полноту бытия. Искусство помогает просвещению, ведь с помощью него многие скучные вещи становятся яснее и ярче.

Каждый вид искусства играет свою роль в формировании личности. В статье мы попытаемся на некоторых примерах не умозрительно, а практически доказать *преобразующую, развивающую, возрождающую роль искусства для личности.*

Живопись. Потрясения от преобразованного художником мира могут быть для личности очень глобальными, поворотными. С одной стороны, **личность получает эстетический урок.** Представления о том, что такое красота или уродство, а, следовательно, формирование своего образа жизни, его эстетической базы – вот что главное в общении с произведениями живописи. Эстетическая функция искусства, живописи особенно, помогает находить верные пути в жизни, во многом опираясь не на некие нормативные документы или публицистические воззвания, а на эмоциональные порывы души. Сколько нюансов чувств можем мы открыть в себе, любясь полотнами импрессионистов, сколько тайного познать, изучая историю жанра портрета, какой оригинальной трактовкой мира обогатить своё видение реальности, рассматривая картины авангардистов! Интересно отметить, возможно, большинство произведений искусства, оставшихся в веках как классика, – это те произведения, которые содержат гуманистические идеалы, эстетические порывы.

«Любите живопись, поэты!
Лишь ей, единственной, дано
Души изменчивой приметы
Переносить на полотно» [3].

С другой стороны, при «общении» с миром художника через его произведения, человек **получает и нравственный урок**, который может проникнуть в индивидуальную человеческую психику, вторгаясь в границы сформированного субъективного образа мира личности. Иллюстративен в этом случае пример с эпизодом из жизни Ф. М. Достоевского, который увидел

картину «Мертвый Христос в гробу» кисти Ганса Гольбейна Младшего. Она произвела на писателя неизгладимое впечатление [2]. Впоследствии ошеломительное впечатление от картины передаст его герой в романе «Идиот»: «– Да это... это копия с Ганса Гольбейна, – сказал князь, успев разглядеть картину, – и хоть я знаток небольшой, но, кажется, отличная копия. Я эту картину за границей видел и забыть не могу...

– А на эту картину я люблю смотреть, – пробормотал, помолчав, Рогожин...

– На эту картину! – вскричал вдруг князь, под впечатлением внезапной мысли, – на эту картину! Да от этой картины у иного ещё вера может пропасть!». Что так поразило русского гения? Есть много точек зрения. Одна из них – детальная про-рисовка художником черт умершего человека на портрете вопреки тому, что Иисус должен ожить, но если присмотреться, то можно увидеть напряжённый палец, будто поднимающий тело Христа над поверхностью. А иначе и быть не могло. Вера в воскрешение, подтверждённая даже столь безысходной картиной, восторжествовала.

Итак, живопись формирует эстетические представления человека о мире, обогащает личность эмоционально, воздействует на её нравственные основы.

Литература. Потрясения от произведений искусства основ человеческой личности заставляют говорить чуть ли не о магическом воздействии духовной культуры на человека. **Она преобразует его мир, активизирует познавательные, эмоциональные способности, раскрепощает духовные силы.** Здесь нужно говорить об ответственности творца перед читателем, зрителем его «текстов», ведь идеи, заложенные в образах, воспринимаются и усваиваются лучше, доступнее.

Особое место в формировании личности принадлежит литературе как искусству слова:

«Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести.
Словом можно продать и предать, и купить,
Слово можно в разящий свинец перелить» [8].

Литература влияет на личность комплексно: **здесь и ценностно-ориентированное, и эстетическое, и познавательное, и даже жизнетворящее влияние.** Так, например, спасение в литературе находит и известный русский писатель

В. Шаламов, который, находясь в лагере на Колыме, писал Б. Пастернаку:

«...И каждый вечер в удивленье,
Что до сих пор ещё живой,
Я повторял стихотворенья
И снова слышал голос твой.
И я шептал их как молитвы,
Их почитал живой водой,
И образком, хранящим в битве,
И путеводною звездой.
Они единственную связью
С иною жизнью были там,
Где мир душил житейской грязью
И смерть ходила по пятам ...» [7, с. 74].

Спасая и оберегая, ориентируя и заставляя мыслить и тонко чувствовать, литературные произведения подчас выстраивают и модель поведения, образ жизни. Как не вспомнить здесь личностное восприятие М. И. Цветаевой А. С. Пушкина и его «Капитанской дочки» в её статье «Мой Пушкин». А вот её впечатление-программа от «Евгения Онегина»: «Многое определил во мне «Евгений Онегин». Если я потом всю жизнь по сей последний день всегда первая писала, первая протягивала руку – и руки, не страшась суда, – то только потому, что на заре моих дней, лежащая Татьяна в книге, при свечке, с растрёпанной и переброшенной через грудь косой, это на моих глазах сделала... И если я потом, когда уходили (всегда – уходили), не только не протягивала вслед рук, а головы не оборачивала, то только потому, что тогда, в саду, Татьяна застыла статуей.... Урок смелости. Урок гордости. Урок верности. Урок судьбы. Урок одиночества» [6, с. 43].

Благодаря тому, что литературные произведения преобразуют окружающую действительность в некий новый авторский мир, личность, обращаясь к искусству слова, обогащает своё видение, получает новое наполнение информационного поля. Эта информация обладает ценностно-ориентированной, эстетической функцией. Кроме того, литература имеет и **психологическое воздействие** на читателя в плане помощи выстраивания им определённого шаблона поведения, образа мышления.

Но надо отметить и ещё одно немаловажное назначение искусства – его способность переживать моменты, эмоции, которые в реальной жизни могут быть человеку не даны. И тогда

искусство становится опытом того, что не случилось, не произошло, но, например, пережито через слово.

Итак, роль искусства в формировании личности велика. **Она и импульс к познанию нового, к творчеству, и способ формирования ценностно-ориентационных критериев, и способ воспитания, общения, и возможность получить эстетическое наслаждение, привить вкус, реализоваться как неповторимая личность, выстроить свой образ мира, возможность пережить непережитое, испытать то, что не случилось и, наконец, спастись в переживаемом настоящем.**

Библиографический список

1. Андреева О. И. Мировая художественная культура. – Ростов/н-Д. : Феникс, 2005. – С. 4.
2. Достоевская А. Г. Воспоминания. – М., 2002.
3. Заболоцкий Н. А. Портрет / Заболоцкий Н. А. Стихотворения и поэмы. – М.–Л. : Советский писатель, 1965.
4. Зурабян Тельман. Краски разных времён. – М., 1970. – С. 5–6.
5. Мастера искусства об искусстве. В 4-х т. – М.–Л., 1939 – Т. 4. – С. 227.
6. Цветаева М. И. Мой Пушкин. – Челябинск, 1978. – С. 43.
7. Шаламов В. Т. Собр. соч. в 4-х т. – М., 1998. – Т. 3. – С. 74.
8. Шефнер В. С. Слова / Шефнер В. С. Стихи. – Л. : Советский писатель, 1956.

СУБКУЛЬТУРА ДЕТСТВА КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. А. Зибзеева, З. Д. Саидова
**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. Integration of the child into society promotes children's subculture, which includes specific children's values and attitudes, norms of behaviour, specific activities and communication, characteristic for the children's environment. Subculture acts as a kind of mechanism, which provides for socio-cultural development of the child, the process of entering in the culture and integrating it, as applied in a particular situation development.

Key words: pre-school age; social status; culture; inculturation; development of the personality; children subculture; beliefs; values.

Конечной целью развития личности является вступление ребёнка в социальное наследие. От родителей ребёнок наследует естественную психо-физическую организацию, а социальную – приобретает в обществе.

Дошкольный возраст – начало периода обретения нового социального статуса, понимания своего социального «Я» и активного осознанного взаимодействия с социальной средой. На этой стадии развития происходит переход ребёнка от сущест-ства, уже ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъект (Л. И. Божович).

Каждая стадия социализации ребёнка отличается его новым статусом как во внутреннем плане развития – субъект, личность, индивидуальность, так и во внешнем – адаптивность, интегри-рованность, индивидуализированность: единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития – сначала жизнетворчество, потом социотворчество, и, наконец, культу-ротворчество (А. А. Майер).

Вхождение ребёнка в культуру своего народа называется ин-культурацией. В отличие от социализации, под которой понима-ется интеграция индивида в человеческое общество, приобрете-ние им опыта, который требуется для выполнения социальных ролей, процесс инкультурации начинается с рождения ребёнка и осуществляется на протяжении всей жизни, охватывая как дет-ство, так и зрелость.

«Социально-культурное развитие личности ребёнка может быть представлено как процесс вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграция в ней, осуществляющаяся в опре-делённой ситуации развития. Интеграции ребёнка в общество, вхождению в культуру, присвоению и преобразованию социаль-ного опыта способствует детская субкультура, которая включает в себя специфические детские ценности и установки, нормы по-ведения, особые виды деятельности и коммуникации, характер-ные именно для детской среды» [1, с. 69–70].

Культура в целом представляется совокупностью многочис-ленных субкультур с присущей им спецификой поведенческих практик, ритуальностью и символикой. Субкультура детства вы-ступает как особая культурная реальность и пространство разви-тия человека с точки зрения социального статуса, так как именно на этот период (с рождения до восемнадцати лет) приходится ос-новной этап социализации человека – период закладывания ба-зиса личности, основ человеческой культуры.

Исследования показывают, что процесс приобщения ребёнка к культуре должен происходить не на уровне логических сужде-

ний и умозаключений, а на уровне эмоций, чувств и настроений. Ребёнок, особенно раннего возраста, не способен к теоретико-логическому мышлению, но способен к сочувствию, сопереживанию и состраданию.

Убеждение – чувственное переживание знания как лично-значимого, достоверного, наполненное током, энергией воли. Именно знания придают убеждениям смысл, одаривают идеями. Убеждения как единство знаний, эмоций и воли выступают в разнообразных конкретных формах. Среди них следует назвать ценностные ориентации, социальные установки, нормы, принципы поведения и непосредственные мотивы действий, поступков. Ценности рассматриваются как составной элемент культуры, выступающий основой идеологии, ценностно-нормативного механизма социальной регуляции. Ценности ориентируют человека в окружающем мире и побуждают, мотивируют на конкретные действия. Ценности в рамках той или иной культуры представляют собой произвольную комбинацию, набор, сумму. Они существуют, прежде всего, как целостность, система. Таким фундаментом выступают нравственные ценности, в которых представлены желательные, предпочтительные варианты взаимоотношения людей, их связей друг с другом, с обществом в предельно лично значимой, адресованной к самому человеку форме: как благо, добро и зло, долг и ответственность, честь и счастье [2].

Субкультура, рассмотренная в данном, сугубо ценностном аспекте, – это своеобразный социальный механизм, который выявляет, систематизирует, упорядочивает, адресует, воспроизводит, сохраняет, защищает, развивает и передаёт ценности в обществе.

Библиографический список

1. Зебзеева В. А. Экологическая субкультура детства: уровни идентификации // Социальная психология детства: ребёнок в семье, институтах образования и группах сверстников : междунар. науч.-практ. конф. – Пенза – Витебск – Москва : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 69–73.
2. Мусс Г. Н. Проблемы преемственности в патриотическом воспитании между детским садом и начальной школой // Школа будущего. – 2012. – № 6. – С. 61–65.

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В КУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

Е. А. Журавлёва

Детский сад № 187 «Солнышко» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти, Самарская область, Россия

Summary. The article focuses on the cultural development of children. Reveals the value of music education in a child's development. Describes the main types of musical activity.

Key words: culture; music; child.

С самого раннего возраста ребёнок становится членом общества, неотъемлемой частью которого является культура. Культура – ёмкое социальное явление, включающее в себя все институты воспитания человека, все области науки и все виды искусства, оказывающие огромное воспитывающее воздействие на человека, а также приобщение человека на создание духовных ценностей.

Культура создаётся, ей обучаются, культуру воспроизводят и передают из поколения в поколение. Этот процесс является основой социализации, прекращение которого привело бы к гибели культуры.

Так как культура олицетворяет собой материальные и духовные ценности, которые созданы и создаются обществом, то становится ясно, что искусство – это часть общей культуры, неотъемлемая часть человеческой деятельности. Личность человека может полностью сформироваться только при помощи и участии искусства. Оно помогает формированию его чувств, развивает творческие способности. Одной из множества задач современного искусства является влияние посредством художественных произведений на чувства людей, их мысли, формирование мировоззрения. Высшей целью искусства является всестороннее развитие личности.

Музыка как один из видов искусства сильно воздействует на человека уже в первые годы его жизни, занимает значительное место в его общем культурном развитии. По словам В. Г. Белинского: «Влияние музыки на детей благотворно, и чем раньше они начнут испытывать на себе, тем лучше для них».

Действительно, музыка способна вызвать вдохновение, вселить в ребёнка бодрость, энергию, но и может вызвать печаль, грусть. Радостная, бодрая музыка настраивает детей на хорошее настроение, спокойная музыка – успокаивает, расслабляет. Музыка формирует личность ребёнка на протяжении всей его жизни.

Музыка воздействует на слушателей по-разному. Все дети по-своему проявляют интерес к музыке, музыкальным

произведениям. Это во многом зависит от подготовленности ребёнка к восприятию музыки, от уровня развития его слухового опыта, который накапливается постепенно, тогда у ребёнка будет потребность постоянного общения с музыкой, впечатления и переживания станут более разнообразными.

На современном этапе, в век технического прогресса, музыка звучит везде: на радио, телевидении, концертах. Контингент слушателей разнообразен – дети, молодёжь, взрослые, пожилые люди. И на всех музыка влияет по-разному, формируя личность человека.

Главной целью музыки в воспитании детей является приобретение ребёнка к музыкальной культуре. Музыка, как и другие виды искусств, воздействует на всестороннее развитие личности ребёнка, его умственное, нравственное, а также физическое совершенство. Довольно часто взрослые сомневаются, стоит ли приобщать своего ребёнка к музыке, опираясь на то, что у него нет интереса, нет ярких музыкальных проявлений. Ответ очевиден – конечно, стоит, так как говорить о музыкальных способностях ребёнка можно лишь только после того, как он получит музыкальное обучение и воспитание.

Музыкальное воспитание берёт своё начало с самого раннего детства – в семье, детском саду и в дальнейшем – в школе. Музыкальное воспитание включает в себя такие виды деятельности, как слушание-восприятие, пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах.

Слушание-восприятие – это сложный процесс ознакомления с музыкой. В основе его лежит оценочное отношение к услышанному произведению. Ребёнок выделяет особенности музыкального произведения, средства музыкальной выразительности. Беседы о музыке дают разнообразные сведения о ней. Словарный запас обогащается образными выражениями, которые характеризуют музыку, её настроение. Кроме того, ребёнок, слушая то или иное произведение, анализирует, сравнивает, всё это способствует общему развитию ребёнка. Пение приносит детям радость. При пении развивается слух, певческий голос, возникает эмоциональный подъём, улучшается речь детей. Музыкально-ритмические движения развивают творческие способности детей, формируют координацию движений, гибкость, пластичность. Игра на музыкальных инструментах развивает воображение детей, воспитывает силу воли, стремление к достижению цели.

Исследователями давно доказано, что развитие музыкальных способностей, формирование музыкальной культуры нужно начинать как можно раньше, так как в дальнейшем, будучи взрослым, восполнить музыкальные впечатления будет крайне сложно. На раннем

этапе приобщения детей к музыкальной культуре выступают педагоги дошкольных учреждений, а также родители. И они должны помнить, что перед ними стоит ряд задач музыкального развития детей:

1. Воспитание интереса к музыке, эмоциональной отзывчивости, формирование целостного восприятия музыкального произведения.

2. Приобщение детей к разным видам музыкальной деятельности (пение, игра на детских музыкальных инструментах).

3. Обогащение впечатлений от знакомства с различными музыкальными произведениями, средствами выразительности.

4. Развитие музыкальности, музыкальных способностей, творческого отношения.

5. Расширение словарного запаса для характеристики музыкальных произведений, формирование умения правильно излагать свои мысли.

Музыка, как составляющая часть культуры, помогает всесторонне развиваться ребёнку, имеет важное значение в формировании его как личности.

Библиографический список

1. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников. – Ростов/на Д. : Феникс, 2007.
2. Зими́на А. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М. : Сфера, 2010.
3. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. – М. : Лань, 2000.

СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНТОНАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О. А. Ногина

**Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. In the article definition and presents the structure of a model family-oriented support of musical experimentation and development of children of early age and pedagogical conditions for its effective implementation.

Key words: family-oriented young children; early musical intonation development of children.

Известно, что музыкальное развитие наиболее эффективно и значимо в ранний период детства, поскольку создаёт уникальные, неповторимые в дальнейшем условия реализации

специфических возрастных возможностей малышей воспринимать музыку на коммуникативном интонационно-образном уровне. Это позволяет рассматривать раннее музыкально-интонационное развитие как активный процесс освоения архетипических базисных музыкально-интонационных комплексов, двигательного, коммуникативного, интерсенсорного характера, имеющих определённый моторно-пластический и пространственно-временной образ [2]. Опора на архетипические «интонационные коды» (комплексы), позволяющие ребёнку не только воспринимать, но и воссоздавать музыкальные образы как воплощение своих музыкально-слуховых представлений и переживаний, позволяет говорить о раннем музыкально-интонационном развитии как о мотивирующем факторе музыкально-художественный и продуктивной деятельности детей раннего возраста.

Полифункциональность, многоаспектность музыкально-развивающего процесса, психологические особенности возрастного и личностного развития детей в период раннего детства являются основанием для привлечения родителей к реализации процесса музыкального развития детей раннего возраста. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста – это вид педагогической деятельности. Она состоит в формировании единого пространства музыкально-интонационного развития детей раннего возраста путём объединения усилий педагога (музыкального руководителя) дошкольного учреждения и семьи, направленных на создание условий для развития способности детей двух-трёх лет воспринимать музыку на интонационно-образном уровне, как основы практической музыкально-художественной деятельности малышей.

Модель семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста представляет собой педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-содержательные связи процесса музыкально-интонационного развития детей раннего возраста. Структурно-содержательная модель включает четыре взаимосвязанных блока:

- *целевой* – определяющий цель и конкретные задачи музыкально-интонационного развития детей раннего возраста,
- *теоретико-методологический* – обеспечивающий объединение и координацию задач и участников процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного

развития детей раннего возраста на основе научно-методологических подходов (деятельностного, интегративного и интонационного) и соответствующих им принципов, как определённых концептуальных позиций по отношению к исследуемой нами проблеме,

– *содержательно-технологический* – представляющий основные направления деятельности педагога и родителей, формы, методы и этапы организации процесса семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста,

– *критериально-оценочный* – описывающий ожидаемые результаты реализации модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста.

Педагогическими условиями эффективного функционирования модели семейно-ориентированного сопровождения музыкально-интонационного развития детей раннего возраста являются: внедрение комплекса музыкально-интонационных моделей, опирающихся на образно-смысловые, символические коммуникативные архетипы и выступающих в качестве интонационных единиц музыкального языка; обогащение музыкально-развивающей среды компонентами продуктивной деятельности (рисования, лепки, аппликации); использование интеграции различных образовательных областей дошкольного образования.

Полученные в ходе апробации модели семейно-ориентированного сопровождения раннего музыкально-интонационного развития детей результаты свидетельствуют об её эффективности, позволяя также говорить об универсальности музыкально-развивающего процесса, способствующего удовлетворению целого комплекса физических, эмоциональных и социальных потребностей малышей, помогающего позитивно настроить детей на общение с окружающим миром [1].

Библиографический список

1. Волчегорская Е. Ю., Ногина О. А. Качество жизни и раннее музыкальное развитие дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 115–119.
2. Волчегорская Е. Ю., Ногина О. А. Теоретические и методические аспекты музыкально-интонационного развития детей раннего возраста // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 8. – С. 82–87.

ОТВЕТСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ КАК ЛИЧНОСТЕЙ

О. А. Ерымовская

Специальная коррекционная школа-интернат № 2
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения
родителей, с ограниченными возможностями 8 вида,
г. Астрахань, Россия

Summary. The article stresses the importance of responsible training and education of students as individuals. The article focuses on the need for education of their own example, moral and responsible teacher.

Key words: responsibility; personality; training; education.

Потребностью нашего современного общества является формирование и развитие психологически зрелых и целеустремленных личностей, несущих ответственность за осознанность и согласованность своей жизнедеятельности [1, с. 218]. «Проблема ответственности человека в моральном плане» – это проблема «ответственности за всё содеянное и всё упущенное» [2, с. 348]. Ответственность является самой существенной характеристикой человека как личности. Она соотносится с такой активностью человека, когда он самостоятельно выбирает нормы поведения и добровольно следует им [3, с. 277]. Дети поручаются родителями и обществом учителю под его ответственность, при несоблюдении которой его могут привлечь к ответственности, то есть заставить отвечать за плохой ход дела, за проступки свои и своих учеников. Учитель несет ответственность за последующие негативные результаты его профессиональной деятельности в образовательном пространстве. Именно на учителя во многом ложится ответственность за происходящее в школе, за тот или иной пункт требований, к нему предъявляемых, за то, чтобы его действия были эффективными.

Учитель должен брать под свою ответственность образовательный процесс, брать на себя ответственность за его результативность, не отказываться от ответственности, не уходить от нее. Основным чувством учителя должно быть чувство ответственности, поскольку его профессиональная деятельность является важной и очень серьезной, то есть очень ответственной. Учитель для того, чтобы воспитывать у учащихся личностную ответственность, должен обладать развитым потенциалом ответственности. На учителе лежит ответственность за формирование

и поддержание, сохранение и усиление взаимной ответственности. Образовательное пространство утверждает ответственность учителя за его собственное поведение, в значительной мере за конкретную ситуацию в этом пространстве и за поведение в нем учеников. Взяв на себя личностную ответственность, учителя, прежде всего, собственным примером помогают ученикам брать личностную ответственность за свое поведение и его последствия на себя. Учителю, развивающему ответственность – свою собственную и других участников образовательного процесса, – необходимо проявлять эмпатию.

Библиографический список

1. Брюхова Н. Г. Жизненный путь педагога как профессионала и развитие его самосознания // Актуальные проблемы психологии в образовании : мат-лы всерос. науч.-практ. конф., 4–6 апреля 2011 года. В 2 т. / отв. ред. И. А. Синкевич. – Мурманск : МГТУ, 2012. – Т. 1. – 337 с. – С. 218–222.
2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С. 348.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФГОС 2010

А. М. Зиновьев

**Сюкеевская СОШ, с. Сюкеево, Камско-Устьинский МР,
Республика Татарстан, Россия**

Summary. This article observes teaching system of foreign languages in conditions of Federal State Educational Standards 2010. We observe materials of federal lows in a way of teachers practice. Our publication covers the basic requirements of language teaching for a new federal standard of general education.

Key words: Federal State Educational Standards; new requirements.

Раннее обучение иностранным языкам – одно из приоритетных направлений в образовательной политике как Российской Федерации, так и западноевропейских стран. Достаточно сказать, что с 1994 года в рамках Совета Европы было проведено более 10 международных семинаров, посвящённых тому или иному аспекту этой проблемы.

В свою очередь, раннее школьное обучение – это первая ступень обучения младших школьников (с 1 по 4 класс или со 2 по 4 класс). Именно на этой ступени у учащихся закладывается фундамент языковых и речевых способностей, необходимых для последующего изучения ими ИЯ как средства общения.

В соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта общего образования по иностранному языку его изучение в начальной школе должно быть направлено на достижение следующих целей:

- обеспечить развитие личности ребёнка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения;

- заложить основы для формирования умений общаться на иностранном языке с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников;

- сформировать элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме;

- создать условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру и для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения, для развития мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;

- формировать элементарные лингвистические представления, развивать речевые, интеллектуальные и познавательные способности младших школьников, а также общеучебные умения;

- приобщать учащихся к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: познакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы, воспитывать дружелюбное отношение к представителям других стран.

За три года изучения иностранного языка (во втором, третьем и четвёртом классах) выпускники начальной школы должны достичь следующих требований к уровню их иноязычной подготовки.

В плане развития речевых умений и формирования языковых знаний, навыков и компетенций:

Уметь:

- понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегчённых текстов с опорой на зрительную наглядность;

- участвовать в элементарном этикетном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие);

- расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы (кто, что, где, когда), и отвечать на вопросы собеседника;

- кратко рассказывать о себе, своей семье, друге;

- составлять небольшие описания предмета, картинки (о природе, о школе);

- читать вслух текст, соблюдая правила произношения и основные интонационные модели;

- читать про себя с пониманием основного содержания тексты, доступные по содержанию и языковому материалу;
- писать краткое поздравление (с днём рождения, с Новым годом) с опорой на образец.

Знать:

- алфавит, буквы, основные буквосочетания, звуки изучаемого языка;
- основные правила чтения и орфографии изучаемого языка;
- название страны изучаемого языка, её столицы;
- имена наиболее известных персонажей детских литературных произведений;
- рифмованные произведения детского фольклора (доступные по содержанию и форме).

Кроме того, к третьему году обучения иностранному языку совершенствуется опыт учебной деятельности учащихся, они овладевают следующими общеучебными умениями:

- различать основные типы предложений по интонации и цели высказывания;
- составлять элементарные монологические и диалогические высказывания по образцу, по аналогии;
- работать с текстом для чтения (догадываться о его содержании по заголовку, иллюстрациям, осуществлять в тексте поиск заданной информации и т. п.);
- списывать текст на иностранном языке, выписывать из него и (или) вставлять в него слова в соответствии с решаемой учебной задачей.

Развиваются специальные учебные умения (применительно к предмету иностранный язык):

- наблюдать, анализировать, приводить примеры языковых явлений (например, долгих и кратких звуков, слов, близких по звучанию в родном и изучаемом иностранном языке и др.);
- пользоваться двуязычным словарём как при чтении (для раскрытия значений новых слов), так и при создании самостоятельного устного или письменного текста.

Развитие универсальных учебных действий, таких как коммуникативные, регулятивные и прогностические – достигается за счёт использования интерактивно-коммуникативной, личностно-ориентированной методической базы, учитывающей индивидуально-психологические особенности учащихся.

Усиливается опора на опыт изучения родного языка, развиваются умения сравнивать формы родного и иностранного языков,

способность делать элементарные выводы и обобщения, а это в свою очередь влияет на более осознанное восприятие форм того и другого языка, на развитие культуры речи.

Расширяется кругозор учащихся за счёт страноведческой информации, становится более полной картина мира. Более отчетливо проявляются индивидуальные предпочтения и способности обучающихся, в том числе и способности к овладению языками. Учащиеся с выраженными языковыми способностями могут выполнять более сложные творческие задания, как индивидуальные, так и групповые.

Библиографический список

1. Алхазишвили А. А. Основы овладению устной иностранной речью : учеб. пособ. для студ. пед. институтов – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Аклина Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку // ИЯШ. – 2001. – № 5 – С. 85.
3. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
4. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методич. пособ. – М. : Айрис-пресс, 2004. – С. 199.
5. Петрова Л. В. Игровые технологии на уроках английского языка // Английский язык. – 2007. – № 11. – С. 5–6.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т. И. Виноградова
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. This article discusses some theoretical aspects of creativity development high school students. The author analyzes the different approaches to the interpretation of the term «creativity» as well as ways of its formation. He pays particular attention to the use of informational technologies to the creativity development of schoolchildren.

Key words: development; creativity; high school students; informational technologies.

В новом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой РФ 29.12.2012 г., указано, что среднее образование должно быть направлено на развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося [ст. 66].

Согласно проекту Федерального Государственного Образовательного Стандарта общего образования от 15.04.2011 г. одна из задач образования – это формирование креативной и критически мыслящей личности выпускника, осознающей ценность творчества для человека и общества.

Таким образом, актуальность исследуемой нами проблемы определяется потребностью государства и общества в таких выпускниках школ, которые бы обладали высокой креативностью, способностью к самостоятельной адаптации и разрешению возникающих проблем.

Под креативностью А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский понимают «уровень творческой одарённости, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [5].

С. Ю. Головин в словаре практического психолога трактует вышеуказанное понятие как «способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [2].

Д. Б. Богоявленская в своих трудах отрицает наличие творческих способностей как таковых и вводит понятие «креативная активность личности», полагая, что данная активность является определённой психической структурой, присущей креативному типу личности [1].

Что касается структуры креативности, взгляды исследователей так же неоднозначны. Однако можно выделить несколько схожих компонентов, встречающихся в научных трудах разных авторов. Дж. П. Гилфорд, Г. М. Коджаспирова, В. Н. Козленко, Э. П. Торренс и некоторые другие считают, что это беглость (скорость) мысли – количество идей, возникающих в единицу времени; гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую; оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов.

В результате проведённого теоретического анализа мы пришли к выводу, что креативность – это устойчивая способность к творчеству, которая предполагает отклонение от традиционных схем мышления и порождение необычных идей, лежащих в разных областях знаний, а также быстрое решение проблемных ситуаций.

Раскрывая теоретические аспекты развития креативности старшеклассников, следует указать, что, по мнению многих учёных, одной из отличительных особенностей старшего школьного возраста является стремление к поиску своего «Я», к самоопределению

и самоутверждению. Данные изменения носят ярко выраженный творческий характер. Поэтому некоторые исследователи, такие как В. Н. Дружинин, Е. Л. Солдатова и др., считают подростковый период важным этапом в развитии креативности личности [3].

Однако вышеуказанная способность зависит не только от личности старшеклассника, но и от среды, в которой он находится: от семейных и личных взаимоотношений, от созданных педагогических условий, способствующих развитию творческого потенциала и других факторов.

Е. Г. Захарова, рассматривая креативность как личностное и поведенческое свойство, указывает на то, что для его развития необходима специально созданная среда, к качествам которой относятся:

1. Нерегламентированность заключается в предоставлении учащимся возможности для самостоятельной работы по индивидуальному плану, свободного самовыражения, в отсутствии образцов желаемого поведения.

2. Потенциальная многовариантность. Она означает предоставление учащимся не одного-двух учебников, а множества материалов, содержащих различные точки зрения на изучаемую проблему.

3. Доступность образцов креативной деятельности и её результатов для школьников. Это материалы конференций, семинаров и форумов, периодические научные издания [4].

Е. Г. Захарова также указывает на то, что в создании подобной среды может помочь применение информационных технологий в учебном процессе образовательного учреждения. Также, по её мнению, и согласно трудам других исследователей – Е. А. Гафаровой, В. В. Ершова, Д. Ш. Матроса и др. – некоторые виды программного обеспечения достаточно эффективно развивают дивергентное мышление, творческие умения старшеклассников, а также такие составляющие креативности, как беглость, гибкость мышления и оригинальность. Рассмотрим их подробнее.

1. Непосредственное воздействие на формирование беглости мышления оказывают всевозможные программы (обучающие и тренировочные), основанные на нелинейных алгоритмах и предлагающие учащемуся при повторном использовании всё новые и новые ситуации. Желательно также организовывать в процессе обучения работу учащихся с системами для поиска информации и гипертекстовыми системами (словари, энциклопедии, учебники), которая влияет на формирование быстроты мышления даже косвенным образом, поскольку эффективность их использования напрямую связана с разработкой многовариантной

схемы поиска. Педагогу, стремящемуся развить креативность старшекласников, желательно разрабатывать не прямые задания для поиска информации (например, по определённому набору ключевых слов) за ограниченное время, а формулировать их обобщённо, предоставляя учащимся самостоятельно вырабатывать различные варианты поиска.

2. Достаточно большое количество обучающих и моделирующих программ построено по принципу конструктора. Они предлагают учащимся специальную среду, в которой можно развивать гибкость мышления, строя из заданного набора элементов модели процессов – технологических, экономических, политических, физических, химических и т. д. Однако в любой продуктивной работе за компьютером есть потенциальные возможности для развития гибкости мысли – все инструменты и принцип их действия заранее очень точно определены. Можно сформулировать главное правило: при чёткой конкретизации инструментов и средств исполнения требования к конечному продукту деятельности учащегося должны носить самый общий характер, оставляя простор для самовыражения.

В целях развития гибкости мышления учащимся можно предложить различные задания – от простейших, носящих учебный характер, до исследовательских проектов. Используя текстовые и графические редакторы, школьники могут создавать варианты оформления логотипов, рекламных буклетов, Web-страниц и пр., в которых используются заранее определённые элементы. С применением электронных таблиц возможно построение различных видов диаграмм, оптимальным образом иллюстрирующих решение какой-либо задачи. При работе с системами управления базами данных учащимся представится возможность спроектировать структуру, в рамках которой могут быть представлены исходные данные.

3. Применяя информационные технологии для развития оригинальности, педагог совместно с учащимся может проектировать индивидуальную образовательную траекторию. Они могут подобрать наиболее подходящий график и методы обучения, информационные ресурсы и прочее.

4. Каждый обучающийся, по электронной почте может представить педагогу свой взгляд на проблему. И его взгляд может расходиться с общепринятыми взглядами. Этому способствует также участие в электронных конференциях. Таким образом, учащемуся предоставляется возможность для самовыражения. Персональные Web-страницы также позволяют учащимся проявить

оригинальность мышления в концептуальной структуре, содержания и оформлении [4].

Таким образом, информационные технологии могут обеспечить эффективность развития креативности старшеклассников в процессе обучения.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М. : АКАДЕМА, 2002. – 318 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М. : АСТ, Харвест, 1998. – 300 с.
3. Дружинин В. Н. Психология : учебник для гуманитар. вузов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
4. Захарова Е. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 112 с.
5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – С. 173.

ПРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И МОРАЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

О. В. Мизонова

**Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарёва, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия**

Summary. Personality – the concept of rich content, including not only the common and particular characteristics, but also the individual, the unique properties of the person. What makes the human personality, – this is his social identity, i. e. the set of characteristic of human social and spiritual qualities. But also value-moral specificity, as noted in article, impacts on development of the personality and its perception.

Key words: personality; individuality; individual; specificity; spirituality; Russian philosophy; modernity

В последнее время вопрос о социальной значимости нравственных ценностей личности в нашей стране приобретает всё большее значение. В значительной степени это обусловлено негативными последствиями морального кризиса, который поразил современное общество в России. Психозы современного человека вызваны его ложной жизненной ориентацией. Известный психоаналитик Э. Фромм определяет её как непродуктивную, различая в ней различные модусы. В качестве таковой он рассматривает

эксплуататорскую, накопительскую, рыночную и рецептивную ориентации [4, с. 61–65].

Следует отметить, что во многом неоднозначными оказались последствия западническо-либерального воздействия на традиционную систему ценностей российского социума. Социально-политические и экономические преобразования, которые проводятся в России с 1991 года, с самого начала латентно или открыто способствовали внедрению новой системы ценностей. В её основе лежат индивидуализм, потребительство, рациональная расчётливость. А это идёт вразрез с традиционными русскими идеалами – соборностью, человеколюбием, нестяжательством и др.

В то же время эти статистские подходы по тотальному контролю личной жизни в советский период не могли не сказаться на моральном сознании россиян, когда устоявшиеся веками представления о межличностных отношениях были нивелированы, а расхождение реального поведения и декларируемых установок приводило к отторжению «морали двойных стандартов».

Актуальность проблемы заключается в том, что за годы реформ произошёл глубокий кризис российской нравственной культуры, дегуманизация многих социальных ценностей, среди которых особое место занимает любовь. И как следствие этих проблем является падение нравов и отсутствие моральных механизмов выхода из кризиса.

Указанная проблема актуальна ещё потому, что по своей глубине, продолжительности и тяжести переживаемый нашей страной кризис намного превзошёл когда-либо бывшие в истории российского общества. В рамках гуманитарной мысли нашей страны первоэлементом сознания личности, наряду с эмоциональностью (душой, логикой сердца), предстаёт мысль, проявившаяся в слове. В сфере рассмотрения общественной мысли России, можно учесть то, что здесь событием является слово, разум, сознание, переданные через многие временные вехи из древнегреческого понимания личности деятельности и мистичности духа.

Во-первых, в исследованиях личности затрагивается актуальная проблема нравственных ценностей, их место в общей ценностной системе, и те процессы, которые оказывают позитивное и негативное влияние на индивидуально-личностный компонент бытия человека. Данная тема выступает в качестве стержневой в данной работе, что обусловлено признанием системы ценностей центральным элементом моральной структуры. В последнее время вопросы ценностных ориентаций являются весьма популярными

в прикладных исследованиях. Однако зачастую результаты этих исследований принимают форму констатации фактов без стремления их системного анализа и практического применения.

В современной воспитательной системе важность ценностей признаётся, но не связывается с социальной активностью личности, то есть исключается важнейший элемент – реализация ценности в социально-культурном пространстве через деятельность. При этом интерес к проблеме ценностей не только является довольно высоким, но и постоянно возрастает. Мы осуществляем попытку поиска путей такого применения ценностного потенциала через рассмотрение места ценностей в сфере социальных отношений и выражения их духовно-нравственного содержания в конкретном социальном действии. Видный русско-американский социолог, один из крупнейших мыслителей XX века Питирим Сорокин зафиксировал усиление антиномичности моральных ориентаций и ценностей в условиях острого социального кризиса, суть которого в том, что, с одной стороны, усиливается «позиция» циников, эгоистов, основным моральным правилом которых является вседозволенность, с другой – происходит процесс объединения усилий альтруистов. Если первые стремятся к релятивизации этических ценностей, выветриванию их из общего сознания, то вторые – к повышению статуса моральных императивов, создавая при этом новые этические системы ценностей [1, с. 210].

Во-вторых, речь идёт об изучении молодёжи как специфической и уникальной социальной группы, обладающей своими характерными особенностями и ролями. В научном пространстве проблема молодёжи до сих пор считается новой, и потому, неразработанной. В современной (не только российской, но и общемировой) ситуации, когда постоянно поднимаются вопросы о дальнейшей судьбе цивилизации, будущем культуры, направлении научно-технического прогресса и т. д., изучение молодёжи как субъекта мирового развития становится всё более актуальным. В нашем исследовании в качестве основного аспекта изучения молодого поколения выступает его нравственное развитие и способность к усвоению и трансляции духовного потенциала социума.

В-третьих, во многих исследованиях раскрываются категории социальной активности и пассивности личности, которые так же вызывают высокий научный и прикладной интерес в настоящее время. Социальная активность, её характер и результаты рассматриваются сегодня в психологии, социологии, политологии и многих других науках. В данной работе категории социальной

активности и пассивности анализируются с точки зрения их морального содержания, с позиций философии и этики. Социальная позиция личности рассматривается как социально-этическая категория, имеющая под собой чёткие духовно-нравственные основы. Задача философии более благородна, как заметил относительно этого В. С. Соловьёв: «она освобождала человеческую личность от внешнего насилия и давала ей внутреннее содержание» [3, с. 411–412].

Все уровни и элементы ценностной системы тесно взаимосвязаны и незаменимы. В этической литературе (Л. М. Архангельский, Н. В. Рыбакова, Г. П. Иванова) особенно важным представляется деление ценностей на три элемента:

- ценности нравственного содержания;
- ценности нравственного отношения;
- ценности нравственной практики.

В данном контексте глубинные трансформации ценностной структуры напрямую зависят от масштабов влияния внешних факторов [2, с. 53]. Так, для перелома в индивидуальном нравственном сознании достаточно локального, возможно, незначительного в социальном плане, события или условия (неполная семья, любовное разочарование и т. п.). Соответственно, для трансформации ценностей малой и средней группы факторами могут выступить такие, как смена лидера, распад группы, изменение условий её функционирования. То есть те влияния, которые, затрагивая или не затрагивая отдельных членов, воздействуют на группу в целом, вызывая ценностный перелом в самой её природе. Наконец, лишь глобальные сдвиги и метаморфозы способны отразиться на ценностях национального, государственного и общечеловеческого уровней. Но и резонанс от такого ценностного переворота неизбежно будет соответствующего масштаба, ставя под угрозу жизнеспособность социума в целом.

Сегодня в гуманитарном знании также вновь нарастают попытки восстановить самоценность свободы личности. Но при этом сама рассматриваемая нравственная категория не поддаётся достаточно серьёзному анализу. Ясно одно: считать, что свобода – это «осознанная необходимость», – значит навсегда от неё отказаться, поставить человека в один ряд с физическими предметами, подчиняющимися непримиримым природным законам как неоспоримой необходимости. Этому представлению противопоставляется понимание свободы как потенциальной способности человека к свободному выбору альтернативы, не запрещаемой природными законами.

Библиографический список

1. Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. – М. : Издание Международного университета бизнеса и управления, 1996. – 520 с.
2. Мизонова О. В. Духовно-нравственное воспитание как фактор развития современного социума: социально-психологический аспект // Социально-экономические и правовые проблемы регионов в условиях интеграции : материалы Международной научно-практической конференции XII Макаркин. науч. чтения / Мордов. гуманитар. ин-т; под ред. А. В. Захряпина и др. – Саранск : Тип. «Рузаевский печатник», 2012. – 270 с.
3. Соловьёв В. С. Соч. : в 2 т. – Т. 2. – М. : Правда, 1989. – 685 с.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – 415 с.

ЗНАНИЕ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ ДЛЯ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Г. Г. Лашук, И. В. Рутковский
Гродненский государственный университет
им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь

Summary. Being polite consists of attempting to save face for another. Politeness theory states that some speech acts threaten others' face needs. Brown and Levinson outline two main types of politeness strategies: negative politeness, positive politeness.

Key words: strategies of politeness; to save face; negative face; positive face.

Существует много исследований вежливости, так как считается, что данная категория играет немаловажную роль в процессе коммуникации. Специалисты многих гуманитарных наук, таких как психология, культурология, прагматика, социолингвистика, психолингвистика, коммуникация и др. занимаются категорией вежливости. В основе многих этих исследований лежит теория П. Браун и С. Левинсона. Эти авторы исследовали, как в разговоре можно выразить вежливость. Сначала важно понять, почему люди вообще хотят вести себя вежливо. У каждого человека есть «лицо», которое он не хочет потерять. «Лицо» – это, собственно, тот образ, который создаёт о нас собеседник, то, как он нас видит. У этого лица есть два основных аспекта: Каждый индивид хочет, чтобы другие его ценили, одобряли – это П. Браун и С. Левинсон называют положительным лицом, и, во-вторых, каждый хочет иметь своё пространство, иметь право на свободу действий, чтобы другие ему не мешали – это негативное лицо. Таким образом, П. Браун и С. Левинсон различают положительную и отрицательную вежливость. Они утверждают, что вежливость используют

в тех ситуациях, когда есть угроза потерять лицо. Чем выше шанс потерять лицо, тем больше проявляется вежливости. Насколько велика эта угроза потери лица, определяют, например, социальная дистанция между партнёрами по общению, иерархические отношения в обществе. Чтобы не потерять лицо по отношению к собеседнику, люди пытаются сформулировать свои речевые акты таким образом, чтобы не навредить лицу другого. Для этого используются различные стратегии вежливости, как положительные, так и отрицательные. Но прежде чем выбрать определённую стратегию, нужно определить, насколько велика угроза потери лица. Рассмотрим кратко эти стратегии. Цель стратегий положительной вежливости состоит в том, чтобы выразить своим сообщением признание и уважение собеседнику. П. Браун и С. Левинсон различают, например, такие стратегии положительной вежливости:

- замечать собеседника, уделять внимание ему, его интересам, желаниям, потребностям и т. д.;
- преувеличивать (интерес, одобрение, симпатию к собеседнику);
- демонстрировать подчёркнутый интерес к собеседнику;
- подтверждать общую точку зрения, общее мнение;
- обращаться по имени.

Цель стратегий отрицательной вежливости – дать почувствовать собеседнику, что его свобода и автономность не ущемляются. К таким стратегиям относятся, например:

- не говорить прямо;
- предоставлять собеседнику выбор, возможность не совершать действия, к которому его побуждают;
- быть пессимистом (в отношении своих интересов);
- минимизировать степень вмешательства;
- извиняться;
- использовать фамилии и титулы.

Выделенные П. Браун и С. Левинсоном стратегии позитивной и негативной вежливости включают основные приёмы, которые коммуниканты используют в повседневном общении. Наверное, этот перечень стратегий не является окончательным, и его можно уточнить и дополнить, особенно, если рассматривать другие культуры. Для того чтобы быть вежливым в межкультурном общении, недостаточно знать этикетные формулы языка, на котором вы общаетесь с собеседником. Необходимо учитывать особенности коммуникативного контекста.

Запомнить или предвидеть все ситуации общения, конечно, невозможно, поэтому так важно знание типичных для изучаемой культуры стратегий вежливости и умение их использовать в речевом общении.

Библиографический список

1. Brown P., Levinson S. D. Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ УСТАНОВОК

В. Р. Папоян
Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

Summary. In this article different areas, which form the guidelines of tolerant consciousness are considered. With this purpose psychology of tolerance, which is based mainly on the areas of social psychology and personal psychology is analyzed, studying situational and permissive motives of human behavior. The formation of tolerant attitude needs an integrated approach, and it is reasonable to use psychodynamic technique, social and cognitive methods of teaching and the combination of personal development techniques.

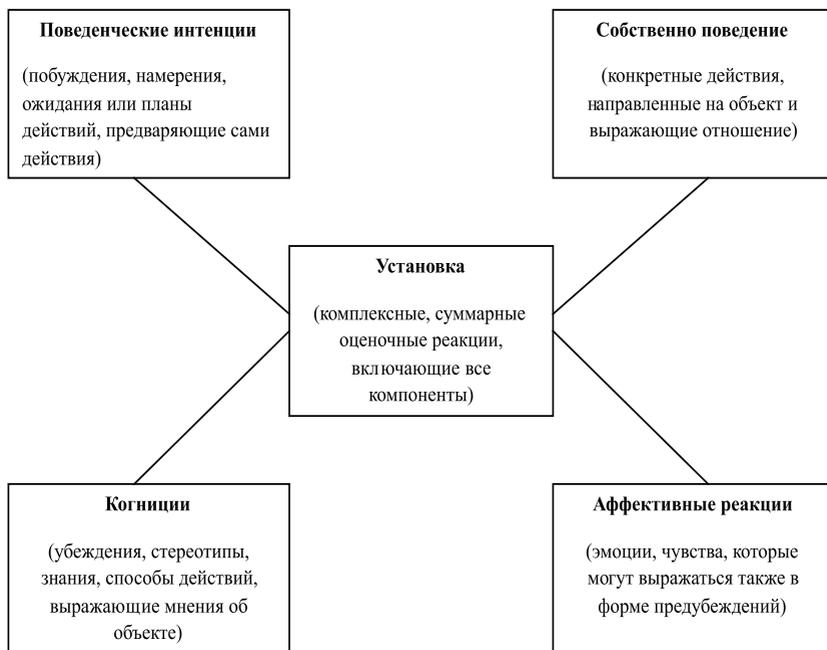
Keywords: tolerant setting; psychodynamic technique; self-knowledge; self-development.

В современном мире одной из актуальных проблем человечества представляется проблема толерантности. Одной из основных причин возникновения данной проблемы являются наблюдаемые процессы глобализации и интеграции культур. Кроме этого, в настоящее время возрастают возможности мобильности, что ставит перед разными субъектами (государственными, правовыми, социокультурными, а также отдельными гражданами) проблему разрешения столкновений между убеждениями и мировоззрением, продиктованных традициями той или иной религии, культуры, политической системы. Как отмечает Д. Леонтьев, конфликтное состояние человечества является следствием того, что всё то, что раньше было друг от друга изолировано, в XX веке вошло в мощное соприкосновение. Таким образом, новые возможности создают новые проблемы, решение которых необходимо для продуктивного функционирования любой системы [3]. К изучению проблем, связанных с формированием

толерантного поведения и толерантной личности, обращается всё больше исследователей. Толерантность как норма и как ценность демократической системы должна быть развита на разных уровнях социальной реальности: психологическом, культурном, политическом, государственно-правовом. В связи с этим считаем важным изучение проблемы толерантности с позиций психологической науки, что позволит ответить на основной вопрос: свойственна ли толерантность природе человека, возможно ли формирование толерантных установок или толерантность есть лишь абстрактная идея, искусственное прививание которой принесет лишь ущерб отдельному человеку и человечеству в целом [2]. В любом виде взаимоотношения человек одновременно выступает как индивидуальность и как член определенной группы или общности. Взаимосвязь между личностью, поведением и окружением представляет собой постоянное эквивалентное взаимодействие, в котором каждый элемент влияет на остальные два и, в свою очередь, подвергается влиянию с их стороны [6]. Поэтому психология толерантности опирается, в основном, на области социальной психологии и психологии личности, изучая ситуационные и диспозиционные (инстинкты, потребности, установки, убеждения, ценности и др.) причины поведения человека. Формирование толерантности требует комплексного подхода, в рамках которого целесообразно сочетание психодинамических техник, методов социального и когнитивного научения, а также техник личностного роста. Можно выделить основные направления психологической работы по формированию толерантных установок:

- коррекция тревожности как личностной черты;
- формирование адекватной самооценки и коррекция защитных механизмов личности;
- формирование навыков самоанализа, самоконтроля, успешного общения и сотрудничества;
- развитие необходимых качеств в межличностном общении (эмпатия, социальная чувствительность и восприимчивость);
- развитие критического и позитивного мышления;
- развитие транскультурного восприятия и мышления.

Поскольку установка представляет комплексное образование, состоящее из взаимосвязанных отдельных элементов, то можно назвать ее установочной системой. Таким образом, в установочную систему входят несколько компонентов (рисунок).



Установочная система

Изменение одного компонента установочной системы может вызвать изменения другого компонента и, в результате – установки в целом. Однако установочные системы не всегда представляют собой хорошо организованную структуру. Некоторые установки могут быть основаны преимущественно на чувствах (например, предубеждения) и не затрагивать убеждений, и наоборот. Установки направляют когнитивные процессы и процессы восприятия. В конечном счете установка является ничем иным, как нашей точкой зрения и определяет наше отношение к разным явлениям. В этом качестве наши наиболее значимые установки играют немаловажную роль в формировании наших представлений о собственном «Я», нашего самоопределения, нашей идентичности. Установки обладают свойствами нагрудного значка с именем и фамилией. Установки, определяющие наше «Я», оказывают влияние на многие аспекты нашего поведения. Более того, люди очень неохотно расстаются с установками, касающимися их собственного «Я».

Систему отношений человека к другому можно определить через систему установок. Существуют следующие техники, которые позволяют проанализировать механизмы формирования установок: психодинамическая, когнитивно-поведенческая, рационально-эмотивная, позитивная психотерапия, психодраматическая, саморазвитие и самопознание. Согласно психодинамическому подходу все психические феномены – это результат взаимодействия и борьбы интрапсихических сил (либидозной энергии и сопротивления). Психодинамические техники направлены на проработку защитных механизмов и переноса, которые определяют особый стиль поведения и особенности межличностного взаимодействия. Когнитивно-бихевиориальный (поведенческий) подход акцентирует внимание на взаимной связи наших когниций (установок, убеждений) и поведения. При изменении когниций изменяется поведение, и наоборот, в результате моделирования определенного поведения изменяются наши когниции. Когнитивно-поведенческие техники направлены на корректировку неадекватных аспектов мышления, представлений, правил оценок и поведения, которыми личность реагирует на внешние события. Согласно когнитивно-поведенческому подходу многие поведенческие проблемы являются следствием пробелов в обучении и воспитании. Моделирование поведения представляет собой одновременно обучающий и психотерапевтический процесс. В корректировке дезадаптивного поведения решающим является когнитивный аспект.

Согласно А. Бандуре, в социальном научении большое значение имеют наблюдения, в результате чего случайный опыт оставляет значимый след в личности. Применение методов когнитивного и социального поведения оказывается успешным для формирования навыков самоконтроля, продуктивного общения и сотрудничества, а также для корректировки предрассудков и иррациональных убеждений. Поскольку у предрассудков есть скрытый эмоциональный аспект, а также существуют некоторые когнитивные привычки, стереотипы, основанные на дезинформации, то их видоизменение требует больших усилий. Самым действенным методом является техника установления контакта. Она оказывается эффективной при соблюдении следующих условий: взаимозависимость и общая цель, равный статус, неформальный межличностный контакт, социальные нормы равенства. При таких условиях люди в подозрительных

или враждебно настроенных группах изменят свои стереотипы, предрассудки и перестанут вести себя с позиции дискриминации в отношении других (Aronson&Bridgeman,1979; Cook, 1984; Riordan, 1978) [1].

В рамках рационально-эмотивной психотерапии обсуждаются значения иррациональных убеждений, которые приводят к стереотипному поведению, в результате чего могут быть причиной интолерантного поведения. Например, среди них:

- существует необходимость быть любимым или одобряемым каждым человеком в значимом окружении;

- произойдет катастрофа, если события пойдут иным путем, чем запрограммировал человек;

- человеческие несчастья обусловлены внешними силами, и у людей мало возможностей их контролировать;

- в этом мире слабый зависит от сильного;

- настоящее поведение человека, несомненно, обусловлено его прошлым опытом и др.

Работа над этими убеждениями должна затрагивать три уровня: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. При таком подходе они станут гибкими, адекватными конкретной ситуации, что, несомненно, отразится на действиях индивида.

Применение техник позитивной психотерапии важно для развития позитивного мышления. Данный подход базируется на позитивном аспекте любого явления (болезни, поведения, события и др.) и опирается на ресурсы человека с целью развития конструктивных сил и продуктивного взаимодействия. Эти техники направлены не на поиск причин проблемы, что создает порочный круг, а на новые возможности, которыми располагает данная проблема. В психотерапевтической концепции подчеркивается необходимость проработки как позитивных, так и негативных аспектов проблемы, что способствует развитию диалектического мышления и мировоззрения. Большую роль в этом играет развитие транскультурного мышления, что достигается посредством знакомства с иным, часто противоположным реагированием и отношением к сути проблемы в других культурах, в других мировоззренческих системах. Для преодоления межличностных конфликтов, что связано со встречами с «другим» и с необходимостью его принятия, в рамках данной психотерапевтической системы предлагается пятиступенчатая стратегия: дистанцирование, инвентаризация, ситуативное ободрение, вербализация, выбор новых целей и сфер

взаимодействия с партнером с учетом его позитивных качеств и без переноса негативного опыта. При формировании навыков успешного общения необходимо знание закономерностей «обратной связи». Обратная связь представляет собой информацию о таком влиянии нашего поведения на других людей, которое мы не осознаем. Обратная связь осуществляется, когда один человек или группа сообщают о своих реакциях на поведение других с целью помочь им откорректировать его. Необходимо различать интерпретацию от обратной связи. Интерпретации могут быть неправильными или находиться под влиянием проекций интерпретатора, следствием чего оказывается напряженность в отношениях партнеров. Обратная связь есть выражение того, как один человек реагирует на другого. Условия успешного действия обратной связи следующие:

1. Обратная связь должна носить скорее описательный, чем оценочный характер. Оценочная обратная связь усиливает защитное поведение.

2. Обратная связь должна быть конкретной, то есть относиться к данному действию или поведению партнера, а не общей, относящейся к личности в целом.

3. Обратная связь должна учитывать потребности того, кто ее дает, а также потребности того, кому она предназначена. Если она служит исключительно потребностям дающего, то бывает деструктивной. Дающий обратную связь должен быть уверен, что сообщаемая информация полезна и нужна партнеру.

4. Обратная связь должна относиться к такому поведению и к такой характеристике, которую ее получатель может изменить.

5. Обратная связь приносит больше пользы в тех случаях, когда обращаются с просьбой о ней, чем тогда, когда ее навязывают [9].

Среди групповых методов особое место занимают психодраматические техники, а именно ролевая игра. В ходе разыгрывания ситуаций возникают спонтанность, креативность, подлинная эмоциональная связь между участниками ситуации, катарсис, способствующие развитию творческой активности. Всё это создает благоприятную основу для творческого переосмысления собственных проблем и конфликтов, выработки более глубокого и адекватного самопонимания, преодоления конструктивных поведенческих стереотипов и способов эмоционального реагирования, формирования нового, адекватного поведения и новых способов эмоционального реагирования.

В ходе разыгрывания ролевой ситуации используется ряд приемов: «зеркало», «двойники», «другие Я», монолог, диалог, построение будущего, проба реальности и др. Обмен ролями является самым эффективным приемом формирования толерантных установок. Чувства, мысли и воспоминания, заблокированные и просто невозможные в собственной роли, при обмене ролями актуализируются, и возникает попытка диалога с «другим». Результаты практической работы в русле психодраматических методов доказывают необходимость проработки внутреннего мира человека для формирования толерантности. Дисгармония внутреннего мира часто оказывается связанной с травмами трансгенерационного травматического опыта. Искать в пределах своего генеалогического древа «козла отпущения» означает обращаться со своим внутренним миром в той же «грамматике нетерпимости» [8]. Из всего многообразия инструментов практической психологии и психотерапии ничто не ведет к опыту переживания «другого» так, как обмен ролями.

Техники личностного роста направлены на саморазвитие, что представляет собой непрерывный процесс, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать успешные и открытые отношения с другими людьми, защищать свои взгляды и расширять границы своего мировоззрения. Саморазвитие – это творческое отношение человека к самому себе, создание им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования (Н. Битянова, 1995). Выделяют следующие механизмы личностного роста: самопознание, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста, самореализация. Познание человеком самого себя есть во многом процесс трансформации самоотношения. Самопознание включает в себя следующие приемы: самонаблюдение, самоанализ, самооценка. Самопознание осуществляется путем сравнения своих личностных качеств с качествами других людей, оценки сильных и слабых сторон своей личности, анализа недостатков и ошибок своих действий. Самопобуждение предполагает умение использовать приемы, способствующие внутреннему побуждению к саморазвитию. Основные приемы самопобуждения: самокритика, самостимулирование, волевые приемы (самоприказ, самообязательство) [5]. Программирование профессионального и личностного роста предполагает ретроспективный анализ жизненного пути, прояснение сво-

их настоящих потребностей и жизненных целей, разработку личного жизненного плана. Последнее может включать индивидуальную программу профессионального развития, коррекцию личностных качеств, развитие новых умений и навыков. Самореализация есть актуализация потенциальных возможностей. В этом плане важными направлениями работы являются: прояснение ценностно-мотивационной сферы и ее развитие, развитие уверенности в себе и коррекция агрессивных манер поведения, развитие творческого потенциала личности, преодоление жизненных кризисов и развитие эмоциональной устойчивости.

Таким образом, толерантность как отношение, как определенная установка проявляется на неосознанном уровне и на уровне отрефлектированного сознания. Толерантность – это такой способ отношения, при котором результат взаимодействия оказывается положительным для обеих сторон. Критерием положительного результата можно считать в худшем случае сохранение, а в лучшем случае развитие системы. Исходя из особенностей установок, можно определить, какие из них способствуют формированию толерантного сознания и поведения.

Библиографический список

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб., 2002.
2. Асмолов А. Формирование установок толерантного сознания: что могут СМИ? // Век толерантности. URL: www.tolerant.ru.
3. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 201–221.
4. Бродский Д. Некоторые психологические основы конструктивной социальной толерантности. URL: [/http://feedbackgroup.narod.ru/findman](http://feedbackgroup.narod.ru/findman).
5. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. – Екатеринбург, 1998.
6. Зимбардо Ф., Ляйпше М. Социальное влияние. – СПб., 2001.
7. Круглова Н. В. Проблема толерантности сквозь призму междисциплинарного подхода // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI в. – СПб., 2001. – С. 78–80.
8. Михайлова Е. Тень согласия и примирения // Век толерантности. URL: [/ www.tolerant.ru](http://www.tolerant.ru).
9. URL: <http://wirt7ya.ru/price.php>.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ
И МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У ПОДРОСТКОВ – ОСНОВА
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ
ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Д. В. Зенович

**Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, Россия**

Summary. The article is devoted to the problem – formation of tolerance and culture of interethnic relations in the educational environment. Present-day conditions of civil society construction in Russia determinate the rise in awareness of one person and in awareness of social groups their place in polycultural society, in socio-economic, ethnic, cultural and interconfessional relations system. Population hypermobility, the rise of migratory movement, interethnic intolerance increase, the increase, in number extremist youth organizations actualized the problem of tolerant relations formation among rising generation. And, perhaps, the school is of primary importance in this process.

Key words: tolerance; ethnic tolerance; tolerant relations; adolescent; adolescence; educational environment; aggression; the Declaration of Principles on Tolerance.

*Терпение — это сокровище на всю жизнь.
Японская мудрость*

Разум и терпимость, уважение к человеку, к его культуре, к его ценностям – основы устойчивого развития и безопасности России, без которых невозможен путь к гармонии личности и социума, к зрелости гражданского общества.

В современную кризисную эпоху этничность является «болевым пятном» и выступает важнейшим смыслообразующим фактором в поведении как современного человека вообще, так и подростка в частности, что даёт ему чувство уверенности в незыблемости ценностей. В познании и решении сохраняющих свою постоянную актуальность этнических проблем разного уровня и характера, приобретающих в процессе развёртывания исследований всё новые аспекты, большое значение имеет формирование толерантности и культуры межнациональных отношений в подростковом возрасте. А это предполагает разработку и углубление исследований характера действия факторов, вызывающих агрессивность, особенностей самой агрессивности и её формирования. А также углубление исследований характера реальных межэтнических взаимоотношений сегодня, поиска путей

решения, условий и возможностей формирования новых отношений между людьми нового мира, исключаящих межэтническую разнь, агрессивность и предполагающих осознание, что вместе – это выгодно всем, это необходимо, чтобы выжить, чтобы остаться людьми на Земле.

Сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности (терпимости) раскрыта в «Декларации принципов терпимости» – основополагающем международном документе, принятом в 1995 г. ООН. В документе указано: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведёт от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [3, с. 7–9].

«...Наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости, – подчёркивается в Декларации, – воспитание. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чём заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав и укрепить стремление к защите прав других. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления в выработке суждений, основанных на моральных ценностях» [4, с. 7–9].

Например, доктор медицинских наук, профессор, академик-секретарь отделения биологических наук РАМН К. В. Судаков поясняет, что каждый человек при своём рождении получает программы функционирования и развития, записанные в подсознании, и имеет свой изначально заданный функциональный коридор движения в обществе [5, с. 4–7].

Но множество людей, особенно подростки, к сожалению, не знают своего коридора предназначения, потому что не умеют или не хотят слышать подсказки своей интуиции. Для них характерны идущие изнутри неудовлетворённость, нетолерантность

и конфликтность. У них или заниженная, или, наоборот, явно завышенная самооценка, и они весьма чувствительны к оценкам со стороны. Но самое главное заключается в том, что достижение целей не приносит им внутреннего удовлетворения. Такие люди, как бы их ни обучали и ни воспитывали, в принципе не могут быть толерантными, потому что у них раскол внутри.

Таким образом, для формирования естественной внутренней уверенности подростка в себе как основы толерантного отношения к другим следует соблюдать следующие рекомендации:

1) в семье и в школе необходимо учить детей слушать и слышать себя, свой внутренний голос, интуицию и, разумеется, следовать ему;

2) родителям и учителям стоит очень внимательно относиться к детским «хочу – не хочу» и т. п. реакциям, поскольку за этой пока ещё естественной природной реакцией ребёнка, возможно, стоит не каприз или баловство, а его интуитивное ощущение, что ему нужно или не нужно в соответствии с его истинным предназначением;

3) иметь в виду, что систематическое подавление истинных желаний и жёсткое навязывание социальных стереотипов ребёнку в семье и в школе есть путь формирования его внутреннего разлада и, как следствие, нетолерантности.

Древняя народная мудрость говорит: «Что посеешь, то и пожнёшь», «Как аукнется, так и откликнется». Современная наука подтверждает: «Все подсистемы природы и общества функционируют и развиваются на основе саморегулирования» [8]. Как с ребёнком обращались в детстве и юности в период формирования его базовых ценностей, установок, так потом он будет обращаться с окружающей природой и людьми. Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование определённых моделей поведения.

Итак, в современной психологической литературе существует множество определений понятия толерантности. Одним из ключевых является понятие личности как субъекта межличностных и социальных отношений, в ходе которых формируются основные черты толерантной личности подростка:

- 1) расположенность к другим людям;
- 2) снисходительность;
- 3) терпение;
- 4) чувство юмора;
- 5) чуткость;

- 6) доверие;
- 7) альтруизм;
- 8) терпимость к различиям (национальным, религиозным и т. п.);
- 9) умение владеть собой;
- 10) доброжелательность;
- 11) умение не осуждать других;
- 12) гуманизм;
- 13) умение слушать собеседника;
- 14) любознательность;
- 15) способность к сопереживанию.

Однако толерантность не присуща человеку изначально и может никогда не появиться, не будучи специально воспитана и сформирована.

Одним из аспектов толерантности является этническая толерантность. Теоретический анализ социологической, философской, психологической, педагогической литературы позволил выделить несколько основных психолого-педагогических подходов к формированию этнической толерантности подростков.

1. Личностно ориентированный подход, представленный трудами Г. Адорно, Э. Аронсона, А. Г. Асмолова, З. Ф. Мубиновой, Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Е. И. Шлягиной и других учёных, исходит из идеи взаимосвязи личностного развития (зрелости) и толерантности [1; 2, с. 8–18; 12, с. 347–355]. Поэтому помощь педагогов и психологов всестороннему развитию личности (личностному росту; достижению позитивной социальной, этнической и личностной идентичности) подростков является одним из путей формирования этнической толерантности.

2. Этнокомпетентностный подход, объединяющий разработки большинства отечественных педагогов и кросс-культурных психологов (Г. Боннер, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина, В. Н. Гуров, В. А. Тишков, Г. Триандис и др.), основан на идее о том, что основным условием этнической толерантности, понимания и принятия других культур является формирование этнокультурной компетентности [10; 11].

3. Институциональный подход, представленный трудами таких исследователей, как Е. Амир, Р. Браун, У. Гудикунст, С. Кук, Г. Олпорт, Т. Петтигрю, М. Хьюстон, основан на убеждении, что реальные межэтнические контакты, с учётом их природы и качества, снижают предрассудки [6; 7].

Таким образом, теоретический анализ демонстрирует, что формированию этнической толерантности способствует развитие личности, становление этнокультурной компетентности и опыт позитивных межэтнических контактов [9, с. 121].

В заключение следует отметить, что толерантность в целом и этническая толерантность в частности – это многогранный, многосторонний феномен, проявляющийся как в личностном пространстве индивида, так и в особенностях межличностного и межгруппового взаимодействия. В основе феномена – позитивное отношение к собственному и другим народам. При этом важной отличительной характеристикой этнической толерантности является её активный характер: она включает не просто принятие чужого мнения, привычек и поведения представителей других этносов, но и активную позицию на установление взаимопонимания и взаимоуважения, признание единства и многообразия многомерности человеческой культуры. Толерантность и этническая толерантность человека, и подростка в частности, определяют духовно-нравственное состояние современного общества в условиях глобализации.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию // отв. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000.
2. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности : науч.-публ. вестник. – 2001. – № 1. – С. 18.
3. Декларация принципов терпимости. – Париж, 1995. – С. 7–9.
4. Декларация принципов терпимости. – Париж, 1995. – С. 7–9.
5. Судаков К. В. Космос как смысл бытия, или о том, ради чего мы живём // Наука и религия. – 2000. – № 8. – С. 4–7.
6. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
7. Петтигрю Т. Ф. Расовые отношения в Соединённых Штатах Америки: социологическая перспектива // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М., 1972.
8. Популярный словарь иностранных слов. – М., 2002.
9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряжённости. – М. : Смысл, 1998. – С. 121.
10. Тишков В. А. Очерки теории и политики этничности в России. – М. : Институт этнологии и антропологии РАН, 1997.
11. Тишков В. А. О нации и национализме // Свободная мысль. – 1996. – № 3.
12. Шлягина Е. И., Данзаева Э. У. Зависимость актуального этнопсихологического статуса личности от её характерологических черт // Этническая психология и общество. – М. : Старый сад, 1997. – С. 347–355.

ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ЭРЗЯН И МОКШАН

С. И. Баляев

Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарёва, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия

Summary. This article analyses the phenomenon of ethnic tolerance on the example of the interaction Erzya and Moksha. The author summarizes the empirical studies of students ethnic stereotypes. Particular attention is paid to the mechanisms factors, types of ethnic stereotyping.

Key words: Erzya; Moksha; ethnic tolerance; confrontational attitudes.

Этническая толерантность – это явление социальной перцепции, характеризующееся отсутствием негативного отношения к иной этнической культуре. А точнее – наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной культуры, что является характеристикой межэтнической интеграции, для которой характерно «принятие» или позитивное отношение к своей этнической культуре и к этническим культурам групп, с которыми данная группа вступает в контакт.

Экспериментальная база исследования – студенты МГУ им. Н. П. Огарёва (40 человек), лица среднего возраста 30–45 лет (40 человек), случайная выборка из 40 пожилых людей в возрасте 60–80 лет. Опрошенные нами лица среднего и пожилого возраста проживают в трёх районах Республики Мордовия: Зубово-Полянском, Ичалковском Лямбирском (28 татар). Используемые методики – шкала социальной дистанции Э. С. Богардуса, экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, О. Е. Хухлаева, О. А. Кравцовой. На основе проведённого экспериментального исследования мы установили, что разновозрастные представители эрзян и мокшан, с одной стороны, и русские – с другой стороны, стремятся к социальной интеграции. В то же время высока степень их социальной дистанции с татарами: желаемая степень близости мордвы для татар выше степени соответствующей близости татар для мордвы; также у пожилых людей выборки существует противоречивость осознаваемого и неосознаваемого уровня этнической толерантности, что характеризует их представителей как обладающих средним уровнем этнической толерантности.

Отношение к русским характеризуется выраженным позитивизмом во всех трех группах респондентов. Отрицательное

отношение к интеграции с русским народом не высказал ни один респондент, положительное отношение к взаимодействию с представителями русского народа выразили по 10 % эрзян и мокша и 15 % татар выборки. Ярко положительное отношение к русским превалирует в выборке у 90 % эрзян и мокшан и 85 % татар. Это свидетельствует о высоком уровне социальной приемлемости русских для других этнических групп, что характеризует их как высокостатусный этнос.

Также мы установили, что респонденты-эрзяне и респонденты-мокшане практически одинаково оценивают представителей кавказских народов (55 и 60 % опрошенных соответственно выразили отрицательное отношение, 35 и 40 % респондентов соответственно высказались в адрес кавказских этносов положительно и по 5 % в той и другой группе выразили ярко положительное отношение). Некоторые отличия существуют в оценке представителей кавказских народов респондентами-татарами (30 % опрошенных выразили отрицательное отношение, 35 % респондентов высказались в адрес кавказских этносов положительно и 35 % испытуемых выразили ярко положительное отношение). Это свидетельствует о том, что респонденты, принадлежащие к татарскому этносу, проявляют большую социальную приемлемость по отношению к кавказцам, чем респонденты-мордва. Это может быть обусловлено некоторым сходством культур и традиций этих народов, родством их этнических групп. Наиболее отрицательные оценки социальной приемлемости мы получили при анализе отношения к лицам цыганской национальности. Это, возможно, свидетельствует о стремлении преимущественно сельских респондентов обособиться, поддерживать по возможности только поверхностные, формальные контакты с его представителями цыган, что может быть обусловлено стереотипами по отношению к ним. Например, испытуемые обращали внимание на то, что цыгане ведут кочевой образ жизни, склонны к попрошайничеству, бродяжничеству, воровству, гаданию. Можно объяснять это и современными особенностями этого этноса (обнищание, маргинализация и криминализация цыганского населения).

В результате сравнения уровней этнической толерантности в трёх возрастных группах выборки мы выявили, что высокий уровень этнической толерантности преобладает в выборке лиц среднего возраста. Это может быть обусловлено широтой социальных контактов опрошенных и их жизненным опытом, согласно которым этот возрастной период онтогенеза является

наиболее продуктивным для личностного роста, проявления личностной зрелости и социально значимой деятельности.

Недостаточный уровень этнической толерантности выявлен у большинства респондентов молодого возраста, что можно объяснить недостаточным социальным опытом опрошенных, издержками воспитания, негативным влиянием СМИ на формирующуюся личность, личностной незрелостью испытуемых. В группе пожилых респондентов меньшее количество опрошенных, проявляющих высокий уровень этнической толерантности и большее количество опрошенных, проявляющих низкий уровень этнической толерантности, эти особенности могут быть связаны с выраженной ригидностью в мышлении, личности и поведении пожилых людей, обилием у них социальных стереотипов в силу возраста.

ЭТНИЧЕСКОЕ Я И ЭТНОАФФИЛИАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ МОКШАНСКОЙ МОЛОДЁЖИ

С. И. Баляев

Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарёва, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия

Summary. Ethnicmokshan identity is studied from three different perspectives. In first, it studied as a social and psychological feature of relationships between ethnic groups. In second, it studied as ethnocultural feature of the collective ethnic mentality and, in third, as a result of the activation of group defense mechanisms.

Key words: erzian-mokshan identity; ethnocultural stereotypes; ethnic defense mechanisms.

Наше исследование направлено на сравнительное изучение особенностей этнической аффилиации и этнической идентичности мокшанских студентов и студентов других национальностей, что было связано с выяснением типа этнической идентичности у вузовской молодёжи и раскрытием содержания потребности в этнической идентичности. Для решения поставленных задач нами использовались методики: «Типы этнической идентичности» (авторы С. В. Рыжова и Г. У. Солдатова), «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова), вспомогательный характер носил анализ результатов этнопсихологического опросника.

Аффилиативные мотивы являются ключевой характеристикой личности, объясняющей её привязанность к «родной»

этнической группе, и фактором кросскультурных различий. Решающее значение при этом имеет их эмоциональный аспект. Характер испытываемых по отношению к собственной группе чувств и их изменения отражают динамику образа группы с точки зрения её привлекательности-непривлекательности, а так же влияют на взаимоотношения с другим группами. В частности, вопросы методики «Этническая аффилиация» предполагали выяснение наличия двух противоположных эмоций – «стыд» и «гордость».

Сравнительно невысокий уровень этнического самоуважения мокшанских респондентов является важным индикатором условной позитивности их этнической идентичности и благополучности их психологического состояния. Эти данные подтверждаются результатами этнопсихологического анкетирования. В то же время достаточно высок уровень чувства гордости за свой народ у тех же респондентов, что так же показательно для состояния этнической идентичности. Следует отметить, что в сравнении с аналогичными данными этносоциологических исследований по Мордовии, а так же данными из других регионов Российской Федерации на протяжении последних двух десятилетий, как мокшанские, так эрзянские и русские респонденты, не испытывали разрушительного дисбаланса между «стыдом» и «гордостью» за свой этнический статус в регионе. Мы сравнивали полученные нами данные с результатами подобных исследований в Татарии, Башкирии, Московской и Саратовской областях.

В ряде других республик России исследователи обнаружили тенденцию роста привлекательности собственной этнической группы для титульных народов и невысокий соответствующий показатель у русских. В отношении всей мордовской выборки полученные результаты позволяют говорить об общем позитивном характере оценки своей этнической принадлежности. В отличие от других национальных самопредставлений она не носит сверхпозитивной определённости, как это просматривается, например, у татарских респондентов.

Среди русских как представителей индивидуалистической культуры выраженность аффилиативных тенденций (например, «никогда не забываю о своей этнической принадлежности», «человеку необходимо ощущать себя частью своей национальной группы») оказались существенно ниже, чем среди мокшанской и татарской молодёжи. Соответственно среди мордовских респондентов были популярны противоположные тенденции. «Не имеет значение национальность», «необязательно ощущать себя

частью своего народа» – так считают 68% опрошенных нами русских респондентов и 47% мокшанских. Эти данные в целом подтверждаются последними этнопсихологическими и этносоциологическими опросами.

Мокшанские респонденты при высоком уровне формального позитивного отношения к своему этносу обнаруживают толерантное отношение к представителям других этнических общностей. По целому ряду эмпирических показателей выявлена готовность мокшанских студентов к различного рода межэтническим взаимодействиям. Национальные предпочтения мокшан, в отличие от эрзян и русских чаще оказываются на первом месте, особенно если это касается вопросов брака, семьи, бытовых контактов. В этом случае этническая идентичность и личные предпочтения не взаимосвязаны. Таким образом, в сравнении с эрзянами именно мокшанские респонденты склонны несколько чаще защищать свой этнический статус в межличностных отношениях.

ИСТОРИЯ КАЗАЧЕСТВА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

И. Ю. Ерохин, О. Ковальски

**Кройдон Колледж, г. Лондон, Великобритания;
Центр социологии и права, г. Варшава, Польша**

Summary. History of the Cossacks is of great interest as an essential element of education of young people, the formation of patriotism, ideology of statehood. However, there are significant flaws in the methodological framework. Article aims to eliminate these shortcomings, identify trends and prospects lighting history of the Cossacks.

Key words: Cossacks; history; training; development; methodology; theory; practice.

Внимание современного государства в настоящее время обращено на выработку общих концепций в области преподавания, подачи и представления отечественной истории. Историческая наука призвана сформировать целостное представление о фактах, событиях и тенденциях общественной жизни, определить дальнейший вектор поступательного развития. К сожалению, методологическая и историографическая база исследований в области истории отяжелена наследием советского прошлого, когда многие концепции, взгляды и подходы были максимально идеологизированы. В полной мере это относится к истории казачества,

интерес к которой проснулся с началом 90-х годов прошлого века. В данной работе мы попытаемся определить новые принципы и тенденции в области подачи

Внимание студентов и учащихся следует обратить, прежде всего, на такой феномен казачьей истории и культуры, каковой является феномен возникновения, развития и генезиса казацкой семьи. Если возникновение и развитие семейных ценностей достаточно глубоко исследовано отечественной наукой, то вопрос генезиса семьи был обойдён вниманием [3]. А именно он представляется значимым и важным. Внимание историков привлекла лишь традиционная казачья семья с системой патриархального устройства, сложившаяся в рамках имперской России.

Основной нитью в процессе изучения и преподавания истории казачества должно стать подчёркивание неразрывной связи казачества с государством, при этом следует избегать констатации прямолинейности этих связей и зависимости. Отношения казачества с системой государства и властных институтов были часто сложны и противоречивы.

В опасные и переломные моменты истории казачество, мотивуясь бессилием официальной власти, часто обращалось к своей самобытной культуре и традициям [8], используя их в качестве буфера ценностям традиционного государства [4; 9; 12]. В эти периоды казачество вырабатывало и собственные «самостийные» концепции независимой казачьей государственности [6].

История казачества зачастую представляется отдельными специалистами как крайне универсальный объект. Это совершенно не отвечает действительности и реальному положению дел. При исследовании традиционных территорий компактного проживания казачества, территорий казачьих войск мы сталкиваемся с тем, что развивались они исключительно по-разному. На каждой территории имелись своя специфика и свои особенности [2; 5; 7; 9; 14].

Объяснение многих феноменов в истории казачества можно объяснить природным казачьим дуализмом – важнейшим фактором поступательного развития данной этнической и социокультурной общности. Именно казачий дуализм [13] служит основой противоречий как внутри самой общности, так и в процессе установления взаимоотношений, взаимодействий её с институтами гражданского общества и структурами власти. Именно из этого принципа необходимо исходить при объяснении роли казачества в исторических и социальных процессах.

Военная служба [1] занимала в истории казачества всегда совершенно особое место. Военная служба казаков как мобилизационный ресурс Российской империи достаточно хорошо изучена и описана историографами. Однако её влияние на административные и территориальные структуры казачьих общин в деталях ещё только предстоит изучить и понять.

В истории казачества вплоть до настоящего времени оставалось и остаётся достаточно много «белых пятен». К ним могут быть отнесены: предмет методологии исследований казачества, вопрос межэтнических связей и межнационального культурного взаимодействия казаков с иными нациями и этносами, так же конфессиональный вопрос самоидентификации казачества.

По последнему аспекту традиционно было признано считать всех без исключения казаков православными и ревнителями исключительно православной веры. Однако, как показывает исторический опыт, существовал достаточно большой массив т. н. «поверстания» в казаки. В этом случае представители национальных диаспор входили в субэтнос при сохранении собственной религиозной идентичности.

Опыт государственного строительства казачества оказывается ценен и востребован в условиях современности [10; 11].

Библиографический список

1. Ерохин И. Ю. Казачество в системе военной службы // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 172–174.
2. Ерохин И. Ю. Казачьи республики и вопросы государственности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 4. – С. 77–82.
3. Ерохин И. Ю. Казачья семья: уникальный культурный феномен в системе государства // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 1. – С. 38–43.
4. Ерохин И. Ю. Казачья концепция государственности: в эпоху войн и великих потрясений // Белые пятна российской и мировой истории. – 2013. – № 1–2. – С. 18–39.
5. Ерохин И. Ю. Казачьи республики как фактор государственности // Белые пятна российской и мировой истории. – 2013. – № 1–2. – С. 40–53.
6. Ерохин И. Ю. К вопросу формирования государственного мировоззрения казачества // Новый университет. – 2013. – № 4. – С. 34–38. – (Сер. «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук»).
7. Ерохин И. Ю. Идеи государственности казачества Дона // Научный обозреватель. – 2013. – № 6. – С. 58–62.
8. Ерохин И. Ю. Основы казачьих традиций // Вестник Академии знаний. – 2013. – № 2. – С. 9–17.

9. Ерохин И. Ю. Казачье-крестьянская республика Н. Махно: к вопросам казачьей государственности // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 168–176.
10. Ерохин И. Ю. Казачество и современное государство // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 4. – С. 161–165.
11. Ерохин И. Ю. Государство и возрождение казачества // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 6. – С. 13–16.
12. Ерохин И. Ю. Казаки: революция и гражданская война // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 6. – С. 32–35.
13. Ерохин И. Ю. Проблема дуализма в вопросах казачества // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 5. – С. 19–24.
14. Ерохин И. Ю. К вопросу особенностей формирования начал государственности Донского казачества // Культура. Духовность. Общество. – 2013. – № 5. – С. 132–138.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

З. В. Киракосян

**Российско-Армянский (Славянский) государственный
университет, г. Ереван, Республика Армения**

Summary. This article is dedicated to the creativity in the youth. In their younger ages the making creativity transformed into the abilities. In this period they are faced with many new, controversial situations, there is a willingness to the ethnic prototype, updated development of the creative potential.

Key words: creative; creative personality; the positive example of the creative behavior; ethnic identity of youth.

Англоязычный термин «creative» принято переводить на русский язык как «творческий», а «creative personality» как «творческая личность». Особой ошибки в этом нет, но понятия «креативность» и «творчество» всё же не полностью идентичны. По смысловому содержанию они более совпадают, чем различаются, но в некоторых контекстах их использование требует уточнения, поскольку у каждого из них еще и собственный, самостоятельный, частный смысл.

Креативная личность – это человек, порождающий необычные идеи, оригинальные решения, не принимающий традиционные схемы мышления. Креативность часто рассматривается как нечто противоположное конформности, обыденности, предполагающее нестандартные подходы, отличающиеся от общепринятых. Спирмен называл креативность «силой

человеческого ума, создающей новое содержание путем изменения и создания новых связей».

Симпсон определял креативность как «способность к разрушению общепринятого, обычного порядка следования идей в процессе мышления». Несмотря на разные точки зрения, практически во всех определениях креативность связывается с изобретением чего-то нового (для личности или общества).

Актуальность проблемы заключается в том, что темп развития жизни, наук и общества в XXI веке обуславливает запрос на креативную личность, которая умеет быстро ориентироваться, успешно решать возникающие проблемы, предложить оригинальные и полезные варианты и оптимально изменить свое поведение.

В связи с этим наблюдается острая необходимость эффективного развития креативности у людей, и начать этот процесс важно с выявления сензитивного периода формирования этого качества, а также учитывая этнокультурное многообразие современного общества. Принятие и осознание своей этнической идентичности, конечно, положительно повлияет на развитие креативных способностей. Признание своих этнических, культурных, религиозных ценностей позволит молодежи познать и сохранить их.

Степень научной разработанности проблемы. Различными аспектами развития детей, подростков и молодежи, в том числе и в сфере формирования творческих способностей и креативности, занимались американские психологи Л. Терстоуни, Дж. Гилфорд; Е. Торренс, отечественные ученые Б. М. Теплов, Л. С. Рубинштейн, Н. С. Немов, А. Н. Лук, Л. С. Выготский и др.

Большое значение мы придаем изучению и учету психолого-педагогических особенностей молодежного возраста. Этому вопросу посвящены работы отечественных психологов: Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейна, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной и др.

Несмотря на то, что существует множество исследований, направленных на изучение креативности, многообразие аспектов и подходов в определении ее природы, выделении креативных качеств личности, всё равно остается недостаточно разработанной проблема изучения условий развития креативности. Именно подростковый возраст признается сензитивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом, но именно в молодежном возрасте задатки трансформируются в способности.

Ведь молодежи присущ отход от консервативных установок, она стремится к самосовершенствованию, независимости, отказу

от стереотипов. В этом промежутке она сталкивается со множеством новых, противоречивых ситуаций, проявляется стремление к этнической идентичности, актуализируется развитие творческого потенциала.

Научная новизна поставленной задачи состоит в том, что креативность существенно влияет на характер и результаты деятельности личности, во многом определяет и ее социально-психологические особенности, а также исследование предполагает выявление благоприятных условий в образовательной системе, направленной на развитие именно креативных способностей.

Проблемы развития креативности у молодежи должны волновать и привлекать к себе всё большее внимание психологов и педагогов (как школьных, так и вузовских). Каждый специалист должен осознать всю важность и сложность этой проблемы и, исходя из специфики своего предмета, максимальным образом оказать положительное влияние на ее разрешение.

От природы во всех нас заложено творческое начало. Более того, можно утверждать, что все мы изначально обладаем весьма большими творческими задатками. К сожалению, в школьные годы многие этот бесценный дар утрачивают. Факторы, формирующие личность, – *среда и воспитание* – способны сообщить мощное ускорение раскрытию таящихся в человеке творческих задатков или, наоборот, его затормозить.

Социум, в свою очередь, может тормозить, блокировать творческое начало, а может способствовать его проявлению.

Среда – это пространство, в котором креативность могла бы актуализироваться, развиваться и превратиться в творческую деятельность. Благоприятная для развития креативности среда должна подкреплять креативное поведение.

Для того чтобы молодой человек развивался как творческая личность, необходим *позитивный образец творческого поведения*, необходимо, чтобы среди близких ему людей был творческий человек, с которым бы молодой человек себя идентифицировал. Тяга к творчеству, новаторству возникает там, где появляется группа людей – потенциальных или действительных единомышленников. Как это ни парадоксально, новаторство требует коллективности, сближений и даже признания, хотя бы в небольшом кружке людей.

Главным фактором, определяющим развитие креативности, является содержание взаимоотношений молодого человека с взрослыми, позиция, занимаемая взрослыми по отношению

к нему. Взрослые обычно создают себе некоторый образ ученика, который они хотели бы сформировать, хотят видеть у детей такие черты, как послушание, стремление выполнять поручения и т. п., и на этой основе возникает борьба «отцов и детей».

Креативность предполагает способность идти на разумный риск, преодолевать препятствия, готовность противостоять мнению окружающих.

Особое место в блокаде творчества и индивидуальности занимает *традиционная форма обучения*. Во-первых, в отличие от других видов деятельности, учебный процесс не имеет для молодого человека индивидуальной значимости и ясной конечной цели. Во-вторых, часто «креативы» испытывают дискриминацию в школе, в вузе из-за ориентации обучения на «средние оценки», унификации программ, преобладания жесткой регламентации поведения, отношения преподавателей. Преподаватели, как правило, оценивают «креативов» как «выскочек», демонстративных, упрямых и т. д. Соппротивление «креативов» репродуктивным работам, их большая чувствительность к монотонии расцениваются как лень, упрямство, глупость. Очень часто молодые люди закрываются и в результате некорректного поведения педагогов перестают учиться. Ведь молодежный возраст является возрастом открытия и утверждения своего уникального и неповторимого «Я», что не осознают, к сожалению, многие педагоги.

На основе анализа научной литературы по данной теме нами было проведено исследование. В нём принимало участие 40 человек. Нами был использован опросник креативности Рензулли. Опросник креативности – это объективный, состоящий из десяти пунктов список характеристик творческого мышления и поведения, созданный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. Итак, мы получили следующие результаты, отражённые в приведенных ниже табл. 1 и 2.

Т а б л и ц а 1

Данные (среднее и отклонение стандартное)

	Среднее	Отклонение от среднего	N
Успеваемость	7,15	1,545	40
Уровень креативности	27,80	4,421	40

Таблица 2

Данные в процентном соотношении (%)

		Уровень креативности																	бщ.
		19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	32	34	35	36		
Успеваемость	5			20,0%			40,0%				100,0%							100%	
	6	11,1%			11,1%	11,1%	11,1%		11,1%			22,2%	22,2%				100%		
	7		12,5%					25,0%			12,5%	12,5%	12,5%	12,5%			100%		
	8			11,1%	11,1%					22,2%	11,1%		22,2%	22,2%			100%		
	9						20,0%		20,0%				20,0%	20,0%		20,0%	100%		
	10											33,3%		33,3%			100%		
	Общее	2,5%	2,5%	5,0%	2,5%	10,0%	10,0%	10,0%	5,0%	7,5%	10,0%	10,0%	17,5%	2,5%	2,5%	2,5%	100%		

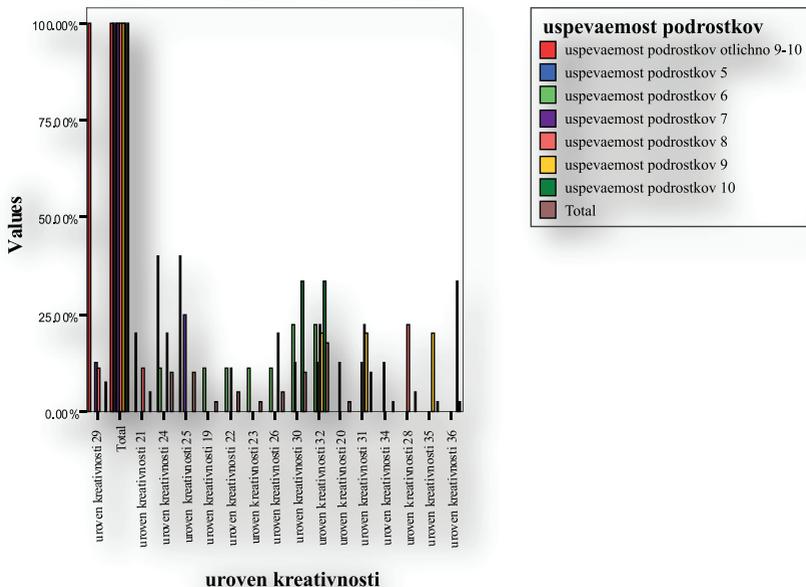
В процессе исследования нами была выдвинута следующая **гипотеза**: *существует корреляция между успеваемостью и уровнем креативности молодежи*. Для проверки нашей гипотезы мы использовали программу SPSS. Результат следующий:

Таблица 3
Корреляционный анализ

	Успеваемость	Уровень креативности	
Успеваемость	Корреляция Пирсона	1	0,429(**)
	Sig. (2-tailed)		0,006
	N	40	40
Уровень креативности	Корреляция Пирсона	0,429	1
	Sig. (2-tailed)	0,006	
	N	40	40

uspevaemost podrozkov * uroven kreativnosti Crosstabulation

Statistics : % within uspevaemost podrozkov



Из диаграммы стало ясно, что наша гипотеза не подтвердилась, т. е. нет корреляции между уровнем креативности и успеваемостью молодежи или корреляция очень слабая.

В качестве предмета изучения в русле обозначенной проблемы в данном исследовании могут выступать необходимые компоненты развития креативности у молодежи; ими, на наш взгляд, являются следующие условия:

– принятие молодежного возраста как возраста открытия и утверждения своего уникального неповторимого Я;

– обеспечение настраиваемой среды (замена традиционной формы обучения на личностно ориентированное);

– наличие позитивного образца творческого поведения;

– взаимоотношения со взрослыми и т. д.

Таким образом, в данный возрастной период необходимо привлечь внимание молодого человека к образованию, различным формам и видам занятий, таким как искусство, театр, художественная литература, спорт, то есть ко всему тому, что направляет интерес и внимание на новую область, в которой может проявляться творческое воображение.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996. – 568 с.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2006.
3. Берберян А. С. Развитие креативных способностей и профессиональное саморазвитие в исследовательской деятельности студентов // Шестая годовичная науч. конф. : сб. науч. ст. Т.2. – Ереван, 2011.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М., 2000.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Академия, 1996.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
7. Арнаудов М. Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1969.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ, МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

А. П. Цуркин, А. В. Авнерс

Московский государственный университет экономики
статистики и информатики, г. Москва, Россия

Summary. Modern education science intensively exploring new aspects of the content of education in modern society. The problems internationally-social education, formation of ecological culture, moral education based on human values, the formation of new economic thinking, etc. Among the new areas of educational research is to study the process of a culture of personal safety.

Key words: internationally-social education; culture; personal security; the harmonic development of personality; autonomous personality; dogmatic; explanatory; reproductive; partial search; creative; heuristic methods of education.

Современная педагогическая наука интенсивно изучает новые аспекты содержания воспитания в современном обществе. Исследуются проблемы интерсоциального воспитания, формирования экологической культуры, нравственного воспитания на основе общечеловеческих ценностей, формирования нового экономического мышления и т. д. К числу новых направлений педагогических исследований относится изучение процесса воспитания культуры личной безопасности.

Цели воспитания культуры личной безопасности

В разные периоды развития педагогики наблюдались различные подходы к исследованию, методическому обоснованию и практической реализации целей воспитания. Обосновывалась задача всестороннего и гармонического развития личности, определялась задача подготовки воспитанников к выполнению системы социальных ролей. Разрабатывается идея создания в воспитании условий для развития тех сторон личности, для совершенствования которых есть наиболее благоприятные субъективные условия и объективные возможности. Имеются и другие точки зрения на проблему целей воспитания. Рассмотрим исходные положения о целях воспитания, проясняющие роль воспитания культуры личной безопасности в педагогическом процессе.

В процессе воспитания первоочередными, исходными целями являются следующие:

- воспитание высоконравственной личности;
- воспитание здорового человека;
- воспитание культуры безопасности;
- воспитание готовности к успеху;

- создание педагогических условий для формирования счастливой личности;
- воспитание готовности к жизнедеятельности по законам красоты.

Таким образом, основополагающие цели воспитания основаны на шести универсальных ценностях человека как природного существа, как члена общества, как автономной личности. Эти ценности универсальны: нравственность, здоровье, безопасность, успех, счастье и красота ценились во все времена и у всех народов. Здоровье воспитанника является естественной предпосылкой и важнейшим результатом успешного воспитания вообще, условием реализации человеком личностного потенциала, осуществления социальных функций. Готовность к безопасной жизнедеятельности, основанная на присвоении культуры безопасности, также является основополагающим условием реализации личностного потенциала и социального предназначения человека. Достижение жизненного успеха основано на физическом и психологическом здоровье, его предпосылкой является безопасность человека. Наиболее обобщенным качеством искомой личности (т. е. личности, являющейся целью воспитания) является стремление и готовность быть счастливым. Счастью человека способствуют его высокие нравственные качества, здоровье, безопасность, успешность и красота.

Очевидно, что цель воспитания культуры личной безопасности вытекает из основополагающей цели воспитания – воспитания культуры безопасности. Намечается цепочка иерархически взаимосвязанных воспитательных целей, дающая ориентиры направления исследования целей воспитания культуры личной безопасности: воспитание культуры безопасности, воспитание культуры личной безопасности, обучение основам безопасной жизнедеятельности, подготовка к безопасному поведению, подготовка к выживанию. Выделение данной цепочки целей основано на предыдущем анализе структуры воспитания культуры личной безопасности, оно раскрывает взаимосвязь наиболее обобщенных и долговременных целей с более конкретными и частными целями воспитания. Цели, которые ставит перед собой педагог, в значительной мере определяют направление конструирования содержания воспитательного процесса, выбор средств, т. е. форм, методов и приёмов воспитания. Перейдём в связи с этим к анализу содержания воспитания культуры личной безопасности [1].

Методы воспитания культуры личной безопасности

Следующий компонент воспитания культуры личной безопасности, который мы наметили охарактеризовать – методы воспитания. Сформулируем основные выводы о перспективах теоретического обоснования и практической реализации системы методов воспитания готовности к предупреждению и преодолению опасных ситуаций. Обоснованные в педагогике концепции методов воспитания являются исходной базой для разработки теории методов воспитания культуры личной безопасности. Используя имеющиеся в педагогике разработки, необходимо решить следующие исследовательские задачи:

- обосновать систему методов воспитания, использование которых способствует воспитанию культуры личной безопасности;
- определить потенциал различных методов в процессе воспитания культуры личной безопасности.

В качестве основы методов воспитания культуры личной безопасности целесообразно использовать разработанные в педагогике типологии методов. Проанализируем возможности методов воспитания, выделенных по основанию – уровень самостоятельности воспитанников.

Догматический метод воспитания основан на внушающем воздействии воспитателя при помощи слова, мимики, жестов, наглядных и других средств. Воспитанники воспринимают выводы и оценки воспитателя в готовом виде, которые предъявляются без обоснования, объяснения. Догматический метод наиболее эффективен в воспитании на ранних этапах развития ребёнка. Эффективности применения данного метода способствуют авторитет педагога, его умение воздействовать на эмоции воспитанников. Ребёнок без обоснования и объяснения педагога воспринимает и усваивает многие нормы и правила безопасного поведения: нельзя дотрагиваться до оголённых электрических проводов, нельзя подходить к незнакомой собаке и т. д. Необходимость использования данного метода объясняется тем, что многие нормы безопасного поведения часто недоступны пониманию маленького ребёнка. По мере его развития расширяются возможности методов воспитания, требующих более высокого уровня самостоятельности воспитанников.

Объяснительный метод воспитания основан на информировании воспитанников об источниках опасности и правилах безопасного поведения. Педагог не только сообщает о том, что

именно представляет опасность, но и помогает воспитанникам понять причины опасностей, связи внешних источников опасностей, влияние собственного поведения человека на уровень его безопасности и т. д.

Репродуктивный метод воспитания основан на организации воспроизводящей деятельности воспитанников в процессе присвоения культуры личной безопасности. Педагог организует деятельность воспитанников по воспроизведению полученных знаний о безопасном поведении и применению формируемых умений и навыков безопасности в знакомых ситуациях. Формами реализации данного метода являются репродуктивная беседа, упражнения, тренировки, в ходе которых формируются умения и навыки применения известных способов безопасной жизнедеятельности в знакомых ситуациях.

Частично-поисковый метод воспитания основан на совместном решении познавательных, практических, коммуникативных, художественных и иных проблем, влияющих на уровень безопасности человека. Например, педагог в совместном обсуждении с воспитанниками анализирует проблему влияния стиля межличностного общения на уровень безопасности человека. Воспитанники не только повторяют предложенные педагогом образцы приёмов эффективного и безопасного общения, но и видоизменяют их, комбинируют из нескольких приемов более сложный приём. Другой случай. Вместе с педагогом сельские дети обсуждают проблему применения в условиях деревенской усадьбы средств безопасности, специально разработанных для безопасности в городской квартире. Педагог помогает сформулировать проблему, даёт оценку предлагаемым решениям, задаёт наводящие вопросы и т. д. Частично-поисковый метод способствует подготовке воспитанников к самостоятельному применению известных способов безопасного поведения в необычных условиях.

Творческий метод воспитания основан на организации самостоятельного решения воспитанниками разнообразных проблем обеспечения безопасности человека. В ходе диспутов, дискуссий, мозговых штурмов, деловых игр воспитанники действуют творчески, самостоятельно находят пути выхода из неординарных, необычных опасных ситуаций. За внешним лоском и респектабельностью человека они должны увидеть истинное лицо мошенника, за благовидным предлогом им надо рассмотреть хитроумную попытку грабителя проникнуть в помещение, в ходе обсуждения средств безопасности американского производства надо найти

возможности его применения на нашей российской почве и т. д. При использовании творческого метода за педагогом сохраняется организующая функция: именно он ставит цели, корректирует работу воспитанников, подводит итоги. В рамках данного метода осуществляется постепенный переход к самоуправлению воспитанников, но реально этот переход осуществляется при использовании следующего метода воспитания.

Эвристический метод воспитания обеспечивает максимально высокий уровень самостоятельности и творчества воспитанников в процессе присвоения и развития культуры личной безопасности. Воспитание при этом переходит в самовоспитание, поскольку основные этапы деятельности воспитанники осуществляют самостоятельно: ставят цели, выбирают средства, организуют свою деятельность, осуществляют самоконтроль и т. д. Педагог выступает в роли консультанта, к которому воспитанник обращается чаще всего на начальном или заключительном этапе творческого решения теоретической или практической проблемы безопасности человека. Например, при подготовке научного доклада об экологической безопасности человека в условиях конкретного города студент приходит к выводам о рационализации питания, о формах проведения досуга, занятий спортом, организации отдыха и т. д. в различных частях города, в разные дни недели, при различных погодных условиях, в разное время года и т. п. Выводы и рекомендации студента оказались не просто новыми для него самого, они явились объективно новыми, оригинальными, они представляют интерес для жителей города, желающих обезопасить себя от экологического загрязнения воздуха, от шума, от загрязнения питьевой воды, от недоброкачественных продуктов питания и т. д. [2].

Рассмотренную типологию методов воспитания, другие классификации средств педагогического взаимодействия необходимо подвергнуть специальному анализу для выявления потенциала различных групп средств воспитания, отдельных методов и приёмов воспитания в подготовке воспитанников к предупреждению и преодолению опасных ситуаций. Ещё более важно обосновать типологии методов воспитания, отражающие специфику воспитания культуры личной безопасности, призванные ориентировать воспитателей в средствах решения специфических задач воспитания культуры личной безопасности. С этих позиций прежде необходимо выделить следующие методы воспитания:

- методы воспитания готовности к сложным ситуациям;
- методы воспитания готовности к трудным ситуациям;

- методы воспитания готовности к опасным ситуациям;
- методы воспитания готовности к экстремальным ситуациям.

Рассмотрим названные методы на примере воспитания готовности к безопасному вождению автомобиля.

При знакомстве воспитанника с информацией о правилах дорожного движения, способах управления автомобилем педагог создаёт ситуации, когда обучаемому приходится анализировать множество сложных случаев, в которых он должен учесть положения законов, технические характеристики автомобиля, конкретную дорожную обстановку и т. д. Ситуация является сложной, но с подобными случаями воспитанник сталкивался на предыдущих занятиях и сложный случай на дороге через некоторое время становится ему понятным и ясным (куда и как проехать, куда ехать нельзя и т. д.).

После того, как воспитанник научился разбираться в самых сложных дорожных ситуациях на стендах, рисунках, макетах, он приступает к практическому вождению автомобиля на учебном полигоне. Здесь также есть повороты, много дорожных знаков, ситуации здесь не просто сложные, но трудные, поскольку имеется значительный разрыв между теоретическим уровнем подготовки и необходимостью воплотить полученные знания в конкретных практических действиях, соответствующих сложным ситуациям.

После овладения практическими навыками вождения автомобилем курсант вместе с инструктором выезжает на проезжую часть дороги. Вскоре он приближается к опасному перекрёстку (развороту, переезду и т. д.), на котором есть потенциальная возможность столкновения с тяжёлым грузовиком. Проезжая по опасному участку дороги, курсант овладевает опытом прогнозирования и преодоления опасных ситуаций. При определении данной группы методов мы учитываем, что под опасной ситуацией понимаются условия, когда возникает возможность несчастного случая.

После того, как для курсанта стали привычными опасные ситуации, наступает черёд для подготовки к экстремальным ситуациям, которые требуют от него полного использования имеющихся физических и психологических возможностей (силы, выносливости, скорости, точности действий и т. д.). Опасность в экстремальных ситуациях столь реальна и велика, что человек зачастую оказывается неспособным действовать правильно, с учётом реальной обстановки. Например, инструктор и курсант приближаются к перекрёстку, который пытается «проскочить» на большой скорости грузовик, водитель которого мчится

на красный сигнал светофора. При этом угроза столкновения начинающего водителя с нарушителем правил дорожного движения почти неминуема. Он привык к дистанции около метра. Здесь же ему с огромным трудом удаётся проскочить мимо мчащегося грузовика на расстоянии десяти-пятнадцати сантиметров, едва не задев его крылом своего легкового автомобиля.

Все случаи, приведённые выше, иллюстрируют воспитательный процесс по линиям: от простого к сложному, от лёгкого к трудному, от безопасного к опасному, от имитации опасности к реальной опасности. Однако даже в последнем из приведённых примеров мы имеем дело с процессом воспитания. Ведь в данной экстремальной ситуации, когда возникла угроза столкновения, педагог был рядом и своими советами помогал своему воспитаннику найти верное решение. Если же учебный автомобиль оборудован специальными педалями для совместного управления, то часть функций по управлению машиной он скорее всего мог бы взять на себя. Иначе говоря, в данном случае присутствует основной признак воспитания – совместная деятельность педагога и воспитанника в ходе присвоения культуры безопасности [3].

Библиографический список

1. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания : учеб. пособие для шк. психологов и педагогов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, 1977. – 256 с.
2. Мошкин В. Н. Воспитание готовности к успеху и безопасности : учеб. пособие по курсу «Педагогика». – Барнаул : АОА «Алтайский полиграфический комбинат», 1999. – 125 с.
3. Мошкин В. Н. Основы безопасности жизнедеятельности : учеб. пособие для 5–11 кл. В 3 ч. – Ч. 1. – 2-е изд., испр. и доп. – Барнаул : АО «Полиграфист», 1996. – 240 с.

III. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЕ ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ РАЗНЫХ ТИПОВ

Н. В. Андропова, Ж. Г. Гаранина
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия

Summary. Results of empirical research of professional tendencies of pupils of schools of different types are presented in article, lines of similarity and distinction in preferences of types of professions of girls and boys are described.

Key words: profession; tendencies; school students; gymnasium; high comprehensive school; types of professions.

По мнению специалистов, адекватность выбора и уровень освоения профессии влияют на все стороны и общее качество жизни. Поэтому так важно для человека, вступающего в мир профессий, сделать правильный выбор [2].

С точки зрения А. И. Клычковой важнейшей составляющей личностной направленности школьника с определённого момента становится профессиональная направленность, которая определяет его интересы, склонности, убеждения, идеалы [1].

В рамках исследования профессиональной направленности учащихся школ разных типов нами была проведена диагностика склонностей учащихся к работе с теми или иными предметами труда с помощью дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е. А. Климова.

В качестве испытуемых выступали 37 учеников 9-х классов МБОУ «Гимназия № 19» (16 девочек и 21 мальчик), 40 учеников 9-х классов МБОУ «СОШ № 41» (19 девочек и 21 мальчик). Общая численность выборки составила 77 человек.

По данным диагностики среди обследованных учащихся гимназии более половины (21 человек, или 57%) имеют склонность к работе в сфере «человек – человек». Достаточно большое количество девятиклассников (15 человек, или 41%) проявили

склонность к такому типу профессий, как «человек – художественный образ». Треть ребят (13 человек, или 35 %) склонна к работе с техникой, чуть более четверти (10 человек, или 27 %) – в сфере «человек – знак». У незначительной части группы гимназистов (2 человека, или 5 %) обнаружены склонности к работе с природой.

Самые большие процентные доли в группе учащихся средней общеобразовательной школы приходятся на категории испытуемых, имеющих склонности к работе в сферах «человек – человек» и «человек – художественный образ» (по 40 %, или по 16 учеников). У третьей части испытуемых (13 человек, или 33 %) выражены склонности к профессиям типа «человек – техника». Около четверти обследованных учащихся СОШ (9 человек, или 23 %) тяготеют к работе со знаковыми системами. Самый низкий показатель в данной группе (4 человека, или 10 %) относится к типу профессий «человек – природа».

Результаты анализа эмпирических данных свидетельствуют о том, что основная часть девочек – учащихся гимназии (14 из 16, что составляет 88 %) тяготеет к профессиям типа «человек – художественный образ», тогда как среди мальчиков, обучающихся в гимназии, только у одного (5 %) выявлена склонность к данному типу профессий. При этом у многих мальчиков (13 из 21, что составляет 62 %) выражена склонность к работе в сфере «человек – техника», а девочки ни одна не имеют такой склонности. Более половины испытуемых обоих полов (63 % девочек и 52 % мальчиков) обладают склонностью к профессиям типа «человек – человек». Сходными оказались результаты относительно выраженности склонностей к работе в сфере «человек – знак» (25 % девочек и 29 % мальчиков). К занятиям с природными объектами имеют склонность только мальчики (2 человека из 21, или 10 %).

Среди девочек, обучающихся в средней общеобразовательной школе, достаточно много имеющих склонности к работе в сфере «человек – художественный образ» (12 человек из 19, или 63 %). В подгруппе мальчиков аналогичная процентная доля приходится на тип профессий «человек – техника» (13 человек из 21, или 62 %). При этом к работе с техникой выраженных склонностей не имеет ни одна девочка, тогда как к работе в сфере «человек – художественный образ» тяготеют 4 мальчика (19 %). Склонности к работе в сфере «человек – человек» выражены у 53 % девочек (10 человек) и 29 % мальчиков (6 человек). Небольшая разница наблюдается в показателях относительно типа профессий

«человек – знак»: 21% (4 человека) у девочек и 24% (5 человек) у мальчиков. К профессиям типа «человек – природа» имеют склонности 3 мальчика (14%) и всего 1 девочка (5%).

Сопоставление данных, полученных в подгруппах девочек и мальчиков, позволяет говорить о наличии сходства в «иерархии» типов профессий, склонности к которым выявлены у учащихся разных учебных заведений. Это касается доминирования сферы «человек – художественный образ» среди девочек. Сферы «человек – техника» – среди мальчиков. А так же малочисленности категории, соотносимой с типом профессий «человек – природа», в обеих подгруппах. К сказанному добавим, что абсолютно все обследованные ученицы не имеют выраженных склонностей к работе в сфере «человек – техника».

Однако обращают на себя внимание и некоторые отличия. Так, например, среди мальчиков – учащихся гимназии почти в два раза больше имеющих склонности к работе в сфере «человек – человек», но при этом почти в четыре раза меньше тяготеющих к типу профессий «человек – художественный образ». А среди девочек – учащихся гимназии по сравнению с девочками, обучающимися в средней общеобразовательной школе, обнаружено почти в полтора раза больше склонных к типу профессий «человек – художественный образ».

На основании результатов проведённого эмпирического исследования можно утверждать, что выраженных отличий в профессиональных склонностях учащихся таких типов школ, как гимназия и средняя общеобразовательная школа, нет. Наоборот, имеется сходство в предпочитаемых видах профессиональной деятельности. Учащиеся обоих типов школ более склонны к работе:

- в сфере «человек – человек», которая связана с общением;
- сфере «человек – художественный образ», объединяющей все творческие специальности;
- сфере «человек – техника», где объектом труда служат технические системы, машины, материалы и энергия.

Для незначительной части интерес представляет тип профессий «человек – знак», куда относятся, в частности, профессии программист и экономист. Единицы ориентированы на сферу «человек – природа», т. е. профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством.

В заключение заметим, что одна из задач психолога состоит в обеспечении психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся. Психологи могут помочь

школьникам в совершении профессионального выбора или обеспечить предпосылки к совершению этого выбора в будущем.

Библиографический список

1. Клычкова А. И. Динамика формирования профессиональной направленности школьников : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 167 с.
2. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ – ЗАЛОГ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

И. Н. Литвинов

Балаклеийский филиал Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета, Украина

Summary. The main approaches to the study of emotional intelligence are taken into consideration. The importance of development of emotional intelligence in the early and pre-school age is studied. The results of training on the development of emotional competence conducted with educators of pre-school educational institutions and students are analyzed.

Key words: emotional quotient; emotional intelligence; sensitive period; emotional development; training.

В настоящее время всё больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния.

Идея единства аффекта и интеллекта не нова и нашла своё отражение ещё в работах Льва Выготского, Алексея Леонтьева, Сергея Рубинштейна и др. Л. Выготский пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов, которое обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, причём всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта.

Наиболее близко к понятию эмоционального интеллекта (EQ) подошёл Говард Гарднер, который в рамках теории множественных

интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект. Внутриличностный интеллект описывается им как доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средства для понимания и управления собственным поведением [1, с. 452].

Впервые в психологии модель эмоционального интеллекта была разработана Джоном Мэйером и Питером Сэловеем. Ими же был введён сам термин «эмоциональный интеллект» в 1990 г. Они определили его как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий [7, p. 189].

Дэниел Гоулмен основал свою модель на представлениях Д. Мэйера и П. Сэловея, но добавил к ней некоторые социальные навыки, тем самым соединил когнитивные способности, входившие в их модель, с личностными характеристиками. Благодаря популярности книги Д. Гоулмена «Эмоциональный интеллект» [2] его модель приобрела большую известность не только среди психологов, но и в более широких кругах.

Рувен Бар-Он более широко трактует понятие эмоционального интеллекта. Он определяет его как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [4, с. 88]. Он впервые ввёл обозначение EQ – emotional quotient, коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ – коэффициентом интеллекта. Р. Бар-Он выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта: познание себя, навыки межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение.

В российской психологии наиболее известна концепция эмоционального интеллекта, разработанная Д. Люсиным, представившим его как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [3, с. 32].

Несмотря на то, что область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой, этой проблемой занимаются специалисты уже по всему миру. Среди них, кроме перечисленных, можно выделить П. Экмана, К. Кеннона, Л. Морриса, Э. Ориоли, Д. Карузо, и др.

Ни у кого из исследователей не вызывает сомнения тот факт, что особую актуальность развитие эмоционального интеллекта

приобретает в раннем и дошкольном возрасте. Именно в этот период происходит активное эмоциональное становление детей, формирование и совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и эмпатии, поскольку сенситивным периодом для развития эмоциональной сферы является детство.

В детстве для каждого значимого элемента эмоционального интеллекта существуют критические периоды, которые длятся несколько лет и назначение которых состоит в том, чтобы помочь ребёнку усвоить полезные эмоциональные привычки [2, с. 355]. Следовательно, немаловажную роль в развитии эмоционального интеллекта детей, наряду с родителями, играют воспитатели дошкольных образовательных учреждений, их уровень развития эмоциональной компетентности.

Наиболее эффективным способом развития эмоциональной компетентности является социально-психологический тренинг. Исходя из вышеизложенного, были проведены тренинги по развитию эмоциональной компетентности отдельно с воспитателями дошкольных образовательных учреждений и отдельно со студентами Балаклейского филиала Харьковской гуманитарно-педагогической академии специальности «Дошкольное образование».

Тренинг был направлен на достижение следующих целей:

- ознакомление с различными моделями эмоционального интеллекта (EQ) и подходами в его изучении;
- развитие умения различать основные эмоциональные состояния по вербальным и невербальным признакам;
- изучение основных эмоциональных состояний и их оттенков по мимическим микрореакциям (на основе Лицевого атласа П. Экмана) [6];
- развитие способности отличать подлинные эмоциональные реакции от поддельных (непроизвольные лицевые экспрессии, микродвигательные реакции и т. д.) [5];
- развитие осознания собственных эмоций;
- рефлексия негативных эмоциональных проявлений и работа с ними;
- развитие эмпатии.

Для оценки эффективности проведения тренинга использовались следующие методы: тесты, анкеты, интервью. Результаты были сведены к семи параметрам (таблица):

- 1) желание к дальнейшему углубленному изучению полученных знаний и навыков;

- 2) повышение интереса к своей эмоциональной жизни, своему эмоциональному репертуару;
- 3) повышение интереса к развитию эмоциональной сферы детей;
- 4) улучшение межличностных отношений;
- 5) снижение уровня личностной тревожности;
- 6) снижение уровня агрессивности;
- 7) улучшение физического самочувствия.

Результаты проведения тренингов

Категория испытуемых	Желание к дальнейшему углубленному изучению полученных знаний и навыков	Повышение интереса к своей эмоциональной жизни, своему эмоциональному репертуару	Повышение интереса к развитию эмоциональной сферы детей	Улучшение межличностных отношений	Снижение уровня личностной тревожности	Снижение уровня агрессивности	Улучшение физического самочувствия
Воспитатели	50 %	53 %	48 %	12 %	17 %	15 %	17 %
Студенты	64 %	87 %	41 %	14 %	21 %	12 %	7 %

Из анализа полученных данных можно сделать следующие выводы.

У большинства студентов (87%) и воспитателей (53%) можно отметить повышение интереса к своей эмоциональной жизни; желание к дальнейшему изучению (студенты – 64%, воспитатели – 50%) полученных знаний. Повышение интереса к развитию эмоционального интеллекта своих воспитанников (студенты – 41%, воспитатели – 48%), а также у некоторой части респондентов улучшение межличностных отношений, снижение уровня тревожности, агрессивности, улучшение физического самочувствия.

Полученные результаты позволяют надеяться на то, что интерес воспитателей и их будущих коллег, проявленный к изучению эмоционального интеллекта, эмоциональной сферы ребёнка, расширение своего поведенческого репертуара и совершенствование полученных навыков, будут способствовать повышению уровня

их эмоциональной компетентности, что, в свою очередь, позволит с максимальной эффективностью внедрять в практику дошкольных образовательных учреждений различные программы по развитию эмоционального интеллекта детей.

Библиографический список

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М. : АСТ: МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009.
3. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
4. Стернберг Р. Дж. и др. Практический интеллект. – СПб. : Питер, 2002.
5. Экман П. Психология лжи. – К. : Логос, 1999.
6. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица. – СПб. : Питер, 2010.
7. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.

МЫШЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

И. В. Тараскина

**Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск,
Республика Мордовия, Россия**

Summary. This article reviews the influence of thinking of the teacher on his professional development. In this regard, it seems relevant to make a generalization and systematization of all existing questions on this topic.

Key words: thinking; professional activities; development of the personality.

Присутствие мышления во всех проявлениях человеческой активности обозначилось известную сложность его психологических исследований, вынужденных рассматривать всё многообразие предметных задач, либо в своих абстракциях приближается к уровню философских обобщений. И та, и другая крайность приводят к утере его собственно психологического содержания.

Изучение мышления в связи с профессионализацией труда и ряда форм социальной практики является наиболее актуальным. Мышление в данном случае привлекательно тем, что характерные для него установки на объективность, всеобщность и продуктивность нередко отделяют от социальности и часто изображают логику мышления только как повторение внутренней

логики познаваемого предмета. Постановка вопроса о влиянии системы профессиональной организации труда на наличное мышление позволяет конкретнее представить его социальную детерминированность и показать влияние на профессиональное развитие личности.

Профессионально-педагогическая деятельность функционирует при наличии очень большого количества компонентов (элементов). В то же время она не сумма этих компонентов, а сложная динамическая система, образующая многоплановые межфункциональные отношения.

Взаимодействия компонентов педагогической деятельности весьма специфичны, имеют отражательный характер, проявляют селективность (избирательность) по отношению к многообразию связей. Все эти особенности педагогической деятельности и определяют место мышления при её функционировании.

Мышление выступает в качестве операциональной стороны продуктивной деятельности педагога. Содержание последней представляет собой совокупность видов деятельности, обеспечивающих целостную организацию образовательно-воспитательного процесса. Операциональная же сторона – это действия с суждениями, понятиями, теориями. Содержательная и операциональная стороны профессиональной деятельности педагога выступают в единстве.

В мыслительной деятельности педагога первичной является та или иная сторона педагогического процесса как отражение его профессиональных потребностей. В осознании этой стороны, в мысленном оперировании на первый план выдвигаются не нормы формальной логики, а законы диалектической логики в их преломлении через специфику содержания. Законы логики действуют в рамках решаемых педагогических задач. Вся мыслительная деятельность, сопровождающая практику педагога, рассматривается с позиций диалектической логики, внутри которой мысль также подчиняется и нормам формальной логики. Диалектико-логические законы, ведущие мысль к истине, вбирают в себя законы и операции, относящиеся к формальной логике. Разнообразные сочетания этих интеллектуальных действий включаются в общий процесс осмысления педагогом того или иного вида своей деятельности.

Разнообразие профессиональных задач, решаемых педагогом, определяет и многообразие познавательных функций его мыслительной деятельности. В зависимости от функций труда педагога

его мышление может менять свои характеристики. В одних случаях, например, при анализе и объяснении педагогической ситуации, а также рефлексивной деятельности, мышление является теоретическим и творческим. В других – в процессе общения педагога с детьми, выборе средств и мер воспитывающего воздействия – гуманистическим, эмпатийным. В-третьих, при решении коммуникативных задач, умении оперативно строить, регулировать и оценивать поступки детей в сфере повседневных отношений в соответствии со сложившейся ситуацией, мышление здесь практическое и интуитивное.

Ряд функций мышления педагога связан с осмыслением и трансформацией педагогических целей. Чтобы стать руководством к действию они должны стать личными целями каждого педагога, т. е. должны выразиться в системе взглядов и убеждений, должны быть сформулированы им для себя, стать как бы подсылками к деятельности.

Исследование педагогического объекта – как функция мышления педагога – актуализирует весь комплекс мыслительных операций: сравнение, анализ и синтез, абстракцию и обобщение и т. д. И это не простой набор мыслительных действий – это направленный мыслительный процесс, т. к. объект изучается специально, с профессиональной точки зрения, возможного выхода педагогического результата.

Часть функций мышления связана с проектированием систем педагогического воздействия, конструированием методов и приёмов, организационных форм.

Организация управляемого педагогического процесса немаловажна без тщательно продуманного плана. Разработка педагогического плана каждой педагогической операции в отдельности в соответствии с определёнными целями – сложнейшая мыслительная деятельность.

Ещё более сложны функции мышления при практической реализации педагогических планов. Живой педагогический процесс постоянно корректируется. Вероятность отклонения его от плана чрезвычайно велика. Появление незапланированных проблемных ситуаций предъявляет такие требования к интеллекту педагога, как умение быстро ориентироваться, своевременно и профессионально декодировать поступающую извне информацию, на ходу конструировать новые схемы и элементы действия.

Таким образом, реальный педагогический процесс полон противоречий, связей, отрицаний, накопления данных и перехода

на новый уровень. Этот процесс в его объективном содержании и значении становится интеллектуальным достоянием педагога, отражается в его сознании логическими категориями и непосредственно влияет на его профессиональное развитие.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

С. Г. Вахитова
Средняя школа № 2,
г. Кувандык, Оренбургская область, Россия

Summary. Modern processes of sociocultural and social and economic development of a society demand of a pedagogically mature teacher. This kind of the maturity as an integrative professionally significant quality of a personality, determines his or her personal and professional growth. Such concepts as «maturity», «mature reflection», «pedagogical maturity of the teacher»; indicators of the pedagogical maturity of the teacher are considered in an article.

Key words: maturity; pedagogical maturity; indicators of a pedagogical maturity; mature reflection.

Условия быстрых перемен, насущной необходимости опережающего развития образования во всём многообразии его реализации (внедрение федеральных государственных стандартов второго поколения, динамичные процессы технологизации образования, усложнение знаковых систем кодирования и передачи информации, актуализация вопросов доступности, качества, эффективности образовательных программ и т. д.) выдвигают перед учителем обоснованные требования повышения уровня его педагогической зрелости.

Понятие зрелости (профессиональной, психологической, личностной, социальной и др.) всегда находилось в зоне повышенного внимания гуманитарных наук [2]. Зрелость приходится на период достижения человеком наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей. Данное понятие отождествляется с понятием «взрослость», хотя, стать взрослым, ещё не означает достичь зрелости. При условии, когда человек научится реализовывать жизненные замыслы, перспективы, когда от самоопределения перейдёт к самореализации, только тогда о нём можно сказать, что он является зрелой личностью.

Мы опираемся на определение педагогической зрелости учителя как качество личности, характеризующееся адекватным

возрасту уровнем зрелости (физической, личностной, социальной и др.) и принимаем во внимание тот факт, что в образовательном процессе особенно важно выделение тех характерных черт взрослого человека, учёт которых будет способствовать продуктивности организации становления педагогической зрелости учителя.

Все линии достижения учителем педагогической зрелости чрезвычайно взаимосвязаны. Так, невозможно даже представить достижение учителем высокого уровня педагогической зрелости при незрелости профессиональной или личностной.

Для достижения совершенства в педагогической деятельности учителю необходимо осознание уровня личностной и предметной готовности к культуре педагогической деятельности. Важно знание способов становления педагогической зрелости, приёмов ведения педагогического эксперимента; методов работы с начинающим учителем; способов снятия профессиональных затруднений своих и молодого учителя. Нужно обладать умениями выработать стратегии педагогического взаимодействия, принимать ответственность за результаты педагогической деятельности [1]. Это показатели педагогической зрелости учителя. Такие умения обеспечивают организацию его рациональной и эффективной деятельности.

Анализ документов свидетельствует, что проведение оценки профессиональной деятельности учителя предполагает, прежде всего, анализ качества решения различных функциональных задач. Успешность же решения соответствующих функциональных задач зависит от уровня педагогической зрелости учителя, так как именно зрелая рефлексия учителя определяет уровень соответствия его компетентности тем запросам и вызовам времени, которым он должен соответствовать. Современный учитель понимает, осмысливает, оценивает собственное «Я», свою и Другого деятельность, «открыт опыту» (К. Роджерс) [1].

Педагогическая зрелость учителя – это интегративное профессионально значимое личностное качество. Оно включает в себя мотивы достижения педагогической зрелости как ценности; знания сущности процессов становления, образования как «самостроительства человека». Важно также знание способов снятия профессиональных затруднений начинающего учителя; надо уметь использовать знания как критерий при выборе педагогического действия, выделять ведущие идеи в передовом педагогическом опыте, соотносить их со своими индивидуальными способностями; характеризующееся наличием устойчивых положительных результатов педагогической деятельности [1, с. 20].

Достижение этапа зрелости учителем не означает, что ему не нужно более совершенствоваться. На протяжении всей своей жизни учитель продолжает оценивать свой опыт, ставить прогнозы, осмысливать своё поведение, сопоставляя с реальными или предполагаемыми оценками и опытом других людей [4]. Только такой педагог способен обеспечить организацию образовательного процесса в условиях различных педагогических систем, и только педагогически зрелый учитель способен достичь успеха профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вахитова С. Г. Становление педагогической зрелости учителя в рефлексивной среде постдипломного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2012. – 23 с.
2. Вахромов Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения: самоактуализация, акме и жизненный путь человека // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 18 – 23; 2002. – № 1. – С. 5–14.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В. Г. Щура. – М. : Шк. пресса, 2000. – 416 с.
4. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20.
5. Rogers C. R. On becoming a person; a therapist's view of psychotherapy. – Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

К ВОПРОСУ О МЕТАЭФФЕКТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

С. А. Васюра, Л. В. Векшина
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Удмуртская Республика, Россия

Summary. The article presents empiric research results of the meta-individual effect of primary school teachers communicative activity. It has been found that students whose teachers have high level of communicative activity differ from those who are taught by the teachers with low communicative activity. Predictably, communicative skills are more developed in students who have been taught the by teachers with high communicative activity.

Key words: communicative activity; meta-individuality; meta-individual effect.

В современных условиях перехода образования к концепции личностно ориентированного обучения растёт внимание к личности и индивидуальности школьника, к взаимодействию в системе «учитель – ученик». Требования, предъявляемые сегодня

обществом к личности, главным из которых становится проявление активности в различных сферах жизнедеятельности, относятся и к субъектам образовательного процесса. В этой связи психологи обращаются к изучению проблемы метаиндивидуальности учителя, то есть особенностям его индивидуальности и проявлениям активности, которые сказываются на индивидуальности учащихся и психологических характеристиках учебных групп.

Одним из видов активности человека является коммуникативная активность. Применительно к профессиональной деятельности учителя этот термин используется, хотя однозначного определения исследователи не дают [4]. В нашем исследовании активность рассматривается с позиций теории интегральной индивидуальности. В пермской психологической школе под руководством Б. А. Вяткина, Л. Я. Дорфмана, А. А. Волочкова, М. Р. Шукина выполнены работы, посвящённые проблеме активности человека. В эмпирических исследованиях, проведённых в русле теории интегральной индивидуальности, активность рассматривается следующим образом:

- а) изучается в разных видах деятельности;
- б) представляет собой интегральный показатель субъектности человека;
- в) понимается как мера взаимодействия субъекта с объектами окружающей действительности;
- г) трактуется как система – многокомпонентная и многоуровневая;
- д) обусловлена разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности человека;
- е) является опосредующим звеном в структуре интегральной индивидуальности [1; 3; 6].

Следует отметить, что интегральная индивидуальность имеет две стороны: интраиндивидуальную и метаиндивидуальную. В пермской психологической школе одним из направлений исследований является изучение метаиндивидуальности. В терминологическом аппарате научной школы, основанной В. С. Мерлиным, используются термины «метаиндивидуальность» и «метаэффект». Понятие «метаиндивидуальность» – от греч. *meta* – «сверх», «после», разрабатывалось в трудах отечественных психологов В. С. Мерлина, А. В. Петровского. В. С. Мерлин применил термин «метаиндивидуальность» в своей работе «Очерк интегрального исследования индивидуальности» в качестве альтернативы термину «интраиндивидуальность» [7].

А. В. Петровский, обращаясь к этой проблеме при анализе межличностных взаимодействий, использовал термин «метаиндивидуальная личностная атрибуция», имея в виду представленность конкретной личности в других людях. По его мнению, личность – это субъект, идеально представленный в жизнедеятельности других людей. Он характеризовал её как «отражённую субъектность», «инобытие одной личности в другой».

Метаиндивидуальные процессы имеют место не в каждом взаимодействии, а только в том, в котором субъект воздействия аттрактивен, референтен, обладает властью по отношению к объекту. В настоящее время представители пермской психологической школы изучают две формы метаэффектов:

- а) метаиндивидуальные свойства;
- б) метаиндивидуальные характеристики.

Вопросам метаиндивидуальности учителя начальных классов посвящены работы Б. А. Вяткина, Т. И. Марголиной, И. В. Молчановой, С. В. Субботина. Метаиндивидуальность воспитателей детских садов изучалась А. Г. Исмагиловой, младших командиров ВВ МВД – А. Г. Денисенко, руководителей тушения пожаров – Н. В. Суворовой. Так, в эмпирических исследованиях метаиндивидуальных свойств учителя рассматривают те личностные свойства, которые перцептируются учениками, но не обязательно оказывают влияние на индивидуальность школьников. Среди таких личностных свойств, например, можно отметить аккуратность, настойчивость и др. К метахарактеристикам относят только те психические образования учителя, которые оказывают влияние на индивидуальность его учеников. Таким образом, под метаиндивидуальными характеристиками понимают многоуровневое, интегральное образование, представленное в сфере межличностных взаимодействий и воплощённое в других субъектах социальной действительности. В качестве критериев метахарактеристик называют внешние (профессиональная значимость, механизмы влияния) и внутренние (интегрированность, многокомпонентность). Как отмечают Б. А. Вяткин и М. Р. Щукин, выбор учителей начальных классов в качестве объекта исследования метаиндивидуальности обусловлен тем, что учитель, работая с одними и теми же детьми 3–4 года, в значительно большей степени, чем, например, предметник в средней и старшей школе, наделён референтностью и властью. Он пользуется большим авторитетом и симпатией со стороны учащихся, а также является объектом обратной связи «ученик – учитель» [3, с. 84].

Проведённое нами эмпирическое исследование было направлено на выявление личностных особенностей учащихся, обучающихся у учителей с высокой и низкой коммуникативной активностью. В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение, что ученики учителей с высокой и низкой коммуникативной активностью будут выделяться по выраженности личностных качеств, проявляющихся в общении и межличностном взаимодействии.

В исследовании приняли участие учителя и ученики начальных классов (возраст 9–10 лет) Удмуртской Республики. Стаж профессиональной деятельности учителей 5–15 лет. Общая численность выборки составляет 172 человека, из них 22 учителя и 150 учащихся.

В качестве организационного метода в исследовании применён сравнительный метод (метод поперечных срезов). Эмпирические данные получены с помощью психодиагностических методик. Для изучения коммуникативной активности учителей начальных классов был использован «Тест суждений» А. И. Крупнова. Личностные свойства учеников исследовались с помощью опросника Р. Б. Кеттелла (детский вариант). Применялись математико-статистические методы: кластерный анализ, U-критерий Манна-Уитни. Обработка данных проводилась с использованием программы SPSS.

В результате кластерного анализа показателей коммуникативной активности, которой обладают учителя начальных классов, выборка была разделена на три группы:

- 1) педагоги с высокой коммуникативной активностью – 6 чел.;
- 2) средней коммуникативной активностью – 13 чел.;
- 3) низкой коммуникативной активностью – 3 чел.

Таким образом, учителя полярных по уровню развития коммуникативной активности групп отличаются по выраженности стремления к общению и инициативности в контактах, стенических эмоций в ходе общения, по степени осмысленности основных признаков общительности. Они отличаются по выраженности социоцентрической мотивации общения, т. е. стремлению оказать внимание и проявить заботу о других людях, содействовать решению проблем группы. Учителям с низкой коммуникативной активностью обладают внешним локус-контролем в общении, с «высокоактивным» – внутренним локус-контролем.

Далее проведён сравнительный анализ показателей личностных свойств учеников «высокоактивных» и «низкоактивных» учителей по U-критерию Манна-Уитни.

Установлено, что учащиеся «высокоактивных» учителей и учащиеся «низкоактивных» учителей достоверно отличаются по фактору В (уровень вербального интеллекта, $U = 745$, $P = 0,000$), фактору Е (доминантность – конформность, $U = 1164,5$, $P = 0,000$), фактору Н (робость – смелость, $U = 1534,5$, $P = 0,003$), фактору О (склонность к чувству вины – самоуверенность, $U = 1537$, $P = 0,003$), и фактору Q3 (самоконтроль поведения, $U = 1255$, $P = 0,000$).

Ученики учителей с высокой коммуникативной активностью имеют более высокий показатель интеллекта, более доминантны и смелы, проявляют большую самоуверенность, лучше контролируют свои эмоции и поведение, чем учащиеся «низкоактивных» учителей.

Полученные в результате исследования данные позволяют предполагать, что индивидуальность учителя посредством коммуникативной активности, при высоком уровне её развития, продолжает себя в своих учениках, преобразует их свойства и личность. Следовательно, можно утверждать, что свойства личности ребёнка, постоянно взаимодействующего с учителем в течение нескольких лет начального обучения в школе, переживают изменения под влиянием коммуникативной активности учителя. В этом и проявляется метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов.

Дальнейшие наши исследования будут направлены на выявление взаимосвязей коммуникативной активности учителей и разноуровневых свойств их индивидуальности. Кроме того, перспективным направлением является лонгитюдное исследование метаэффектов коммуникативной активности. В целом полученные нами данные имеют практическую значимость для психологического сопровождения образовательного процесса в школе.

Библиографический список

1. Васюра С. А. Психология коммуникативной активности человека : моногр. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – 299 с.
2. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и её проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 70–78.
3. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве : моногр. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т., 2007. – 108 с.
4. Горохова С. Ю. Развитие коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2011. – 23 с.

5. Долгополова И. В. Стиль педагогической деятельности и его метаэффект в аспекте взаимодействия «учитель – младший школьник» // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 3. – С. 59–62. – (Сер. Философия. Психология. Социология).
6. Краснов А. В. Профессиональная активность учителя начальных классов в свете учения об интегральной индивидуальности // Психология и психотехника. – № 1. – С. 62–74. – М. : НБ-Медиа.
7. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ

Р. М. Гаранина

**Самарский государственный медицинский университет,
г. Самара, Россия**

Summary. The article deals with topical issues of development of professional competence in medical school. Attention is focused on creating an environment for personal growth and development of the creative orientation of the individual physician. Emphasizes the need for significant structural and didactic and psychological reconstruction of the process of teaching in higher medical school. The author considers the issue of education of humanistic qualities of the urgent medical needs of modern society.

Key words: professional activities; structural and didactic and psychological reconstruction of the teaching; the formation of a humane personality; the process of clinical thinking; effective medical activities; humanistic quality medical; deontological factor.

Определяя приоритеты высшей медицинской школы, специалисты считают, что выпускник вуза должен усвоить профессиональные компетенции на современном научном уровне по важнейшим разделам медицины; вооружиться опытом постоянного самосовершенствования в области избранной специальности. Личностная парадигма подразумевает создание системы социально-педагогических условий, которые обеспечили бы появление и проявление личностных функций, необходимых специалисту. Сегодня мы не можем утверждать, что выпускники медицинских вузов, вступающие в самостоятельную профессиональную деятельность, отличаются инициативностью, стремлением к постоянному творческому обновлению, способностью принимать ответственные решения. Это означает, что качество подготовки специалистов-медиков пребывает в противоречии с потребностями системы здравоохранения и социума в целом.

Аналитический обзор данных с использованием социометрических и педагогических методов исследования показал, что противоречия развития жизнедеятельности студентов охватывают самые различные аспекты: социальный, организационно-управленческий, коммуникативно-психологический, профессионально-деятельностный, нормативно-правовой, морально-этический.

Гуманизация образования направлена на предоставление такого знания. Необходимо формирование таких компетенций, которые позволяли бы осуществлять профессиональную деятельность на основе признания ценности человеческой жизни и человеческой личности. Вместе с тем в основе любой деятельности лежат не только знания, но и убеждения, этические ценности, которые усваиваются не столько логическим пониманием, сколько переживанием. Понимание высшего образования как результата и как процесса неизбежно требует системного подхода: изменение содержательной стороны невозможно без создания благоприятной среды жизнедеятельности, которая вызвала бы потребность в гуманизированном знании и подтверждала бы его ценность.

Исследования показывают, что реализация принципов личностно ориентированного обучения в вузе требует серьезной структурно-дидактической и психологической реконструкции процесса преподавания. В качестве дидактических условий на первый план выступают целевые, содержательные, процессуальные характеристики учебных предметов, корректная постановка целей, введение специфических ситуаций в учебный материал, соответствие задач преподавания идеям личностного подхода, постоянный тренинг профессиональных действий будущего врача, выявление ценностных аспектов учебного материала, актуализация учебного диалога, обработка навыков прогнозирования и т. д.

Таким образом, ориентация на личностную парадигму требует от преподавателя и студента наличия состояния готовности осуществлять свою деятельность в рамках указанной парадигмы и соответствующих установок на процесс взаимного общения. В связи с этим цель учебной деятельности для студента не должна привноситься извне. Она обязана стать объектом взаимного выбора, продуктом результата предыдущей совместной деятельности, тогда процесс учения будет основан на самостоятельности, самореализации и самопознании, что позволит реализовать задачи личностно ориентированного обучения и профессиональной социализации студентов.

Принцип самостоятельности предполагает обязательное наличие креативных способностей индивида, которые препятствуют развитию стереотипного поведения. При этом вырабатывается автоматизм в таких личностных проявлениях, как внимание, интуиция, ассоциативное мышление, готовность к проведению рефлексии собственного опыта и конструированию новых лично-стно и профессионально значимых планов самосознания. Подобный подход обеспечивает существенное понимание процесса клинического мышления, выявляются пути его совершенствования и позволяють свести к минимуму элементы, снижающие его эффективность.

Процесс клинического мышления сложно детерминировать. Он основывается на таких факторах, как обучение и опыт, индуктивное и дедуктивное мышление, сопоставление и интерпретация воспроизводимых фактов, ценность которых вариативна, и профессиональная интуиция, которую бывает трудно определить. Умение выделять из массы противоречивых физикальных признаков, симптомов, лабораторных данных только те, которые имеют принципиальное значение для правильной оценки клинических данных, грамотной диагностики, являются примером вдумчивой и эффективной медицинской деятельности. Не менее важно умение выбирать правильную и гибкую тактику «ведения» больного, своевременно корректировать лечение, учитывать возможные риски, способность несколько раз в день принимать подобные решения. Постановка клинического диагноза требует использования элементов логики, анализа и синтеза, и, чем более трудна клиническая задача, тем более важен логический подход к ней. Этот подход подразумевает тщательное фиксирование и решение врачом каждой профессиональной задачи, которая основывается на жалобах больного, результатах физикального, инструментального обследования и лабораторных данных.

Совокупность медицинских знаний, интуиции, умения глобально мыслить и принимать решения и составляет понятие «искусство врача», владение которым необходимо для эффективной медицинской деятельности. Процесс лечения начинается с установления доверительного контакта между пациентом и врачом, который позитивно влияет на эффективность большинства терапевтических мероприятий. Лечение больного – это нечто большее, чем хладнокровная борьба с болезнью. От врача ждуть тактичности, умения слушать и слышать, сочувствия, сострадания и понимания, поскольку пациент – это не просто со-

вокупность симптомов, признаков и расстроенных эмоций. Это человек со своими болью, страхами и надеждами, жаждущий облегчения, помощи и обретения уверенности и спокойствия. Ситуации, в которых врачу приходится иметь дело со смертью и умиранием, являются психологически наиболее трудными в медицине. Для решения подобных проблем врач должен обладать и искусством врачевания, и глубокими научными знаниями, и высокими морально-этическими качествами. Очевидно, что сохранение гуманизма медицинского обеспечения и гуманистических качеств у врача является настоящей потребностью современного общества.

На наш взгляд, в систему социально-педагогических условий организации лично ориентированного образования необходимо включить гуманистический аспект предоставления возможности студенту для творческой самоактуализации и самореализации, для чего должен быть создан механизм гуманистического отношения с «отсроченным результатом» проявления, ориентированным на самостоятельность, авторский стиль и творческий подход, сохранение и совершенствование алгоритма профессиональных действий специалиста.

Актуальная потребность синтеза двух магистральных направлений современного образования – информационной и гуманистической – является приоритетным направлением педагогической науки. Цель такого обучения – создание более эффективных методик и условий обучения, которые способствовали бы формированию развитой, активной, социализированной, гуманной личности, приспособленной к жизни в современном динамическом обществе. Гуманитарная установка подчёркивает мощное терапевтическое значение деонтологического фактора, т. е. зависимость результатов лечения от мотивов врача, особенности его общения с пациентом и т. п.

Реализовать эту задачу можно, основываясь на конструктивной концепции формирования свободной личности в гуманизированной образовательной среде высшей медицинской школы, оперируя понятием свободной самоопределяющейся, социализирующейся личности, находящейся в непрерывном диалоге с собой, другими личностями, воплощающей в себе всю предшествующую и настоящую культуру. В учебной деятельности такая личность действует как свободная активная индивидуальность, как субъект, способный к самодетерминации, самоактуализации, рефлексии и самореализации.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – М. : Изд. Центр АПО, 2002. – 143 с.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

РОЛЬ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Е. А. Статинова, Р. Я. Омельченко,
Ю. И. Коценко, С. А. Сохин
Донецкий национальный медицинский университет
им. М. Горького, г. Донецк, Украина

Summary. At 46 examinees (subjects (4 th year students and medical interns 2 years of training of M. Gorkiy Don NMU) the multifactor analysis of personality is conducted by the questionnaire of MMPI for the estimation of stability of individual features and degree of social adaptation. It is set that the basic types of personalities were: linear for 7,7% students and for 75% medical interns, peak – for 19,2% students and for 5% medical interns, bordering – only for medical interns – 20% and sunk – only for medical interns (34,6%). Change in personality features in young people under the influence of training in Medical University leads to social adaptation of a future doctor.

Key words: personality; social sphere; adaptation; type.

Существует два основных этапа формирования личности [1]. Первый – относится к дошкольному возрасту и знаменуется установлением первых иерархических отношений мотивов, первыми подчинениями непосредственных побуждений социальным нормам. В этом возрасте начинают зарождаться интраперсональные отношения, которые в дальнейшем становятся элементами внутренней структуры личности. Второй этап формирования личности начинается в подростковом возрасте и выражается в появлении стремления и способности осознавать свои мотивы, а также проводить активную работу по их подчинению и переподчинению [2, 6]. В формировании личности участвуют также стихийные механизмы. Один из таких механизмов – принятие и освоение социальных ролей. Этот механизм описывается в психологии с помощью понятий социальная позиция и социальная ролью [5]. Социальная позиция – это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется, прежде всего, совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, т. е. осуществлять

совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение. Оба понятия (социальной позиции и социальной роли) полезны тем, что позволяют структурно расчленивать социальную среду. Сначала следует объективно, не прибегая к реально действующему субъекту, описать некую заданную нормативную систему действий, которые он должен выполнить. Затем – систему отношений, в которые он должен вступить, стиль поведения, который он должен освоить [4]. Набор социальных позиций и ролей в обществе очень широк и разнообразен. Представляет интерес формирование личности и адаптации к социальным условиям за период обучения в вузе.

Цель. Изучение социальной позиции и адаптации студентов 4 курса и врачей-интернов 2 года обучения, а также их сравнительная характеристика личностных профилей.

Материал и методы. Обследование проводилось с помощью многофакторного анализа личности по опроснику ММРП [3], предназначенному для оценки устойчивых индивидуальных особенностей, а также диагностики степени адаптированности, изучения структуры клинического состояния или выявления устойчивых профессионально важных склонностей. Использовалась методика полного варианта теста.

Последовательно, на основании интеграции всех показателей профиля, освещались следующие аспекты:

- достоверность данных;
- тип профиля;
- позиция личности;
- мотивационная направленность;
- эмоциональный фон;
- реакция на стресс;
- защитные механизмы;
- стиль межличностного поведения;
- особенности характера;
- оптимальная социальная ниша;
- индивидуализированный коррекционный подход;
- возможный вариант дезадаптации.

Показатели 40–60 Тбаллов – зона нормы, 30–40 и 60–70 Тбаллов – условная норма (зона акцентуации). Таким образом, здоровый человек по данной методике имеет 30–70 Тбаллов. В исследовании участвовало 36 испытуемых. Первая группа: 26 (56,5%) человек в возрасте 21–22 лет – студенты 4 курса ДонНМУ им. М. Горького. Вторая группа: 20 (43,5%) человек

в возрасте 23–24 лет – врачи-интерны 2 года обучения кафедры неврологии и медицинской генетики ДонНМУ им. М. Горького.

Результаты. На основании проведённых исследований получены следующие типы профилей:

I тип (рис. 1) – линейный, что свидетельствует о гармоничной личности.

II тип (рис. 2) – утопленный, свидетельствующий об отсутствии или снижении понимания с социальным окружением.

III тип (рис. 3) – пограничный, свидетельствующий о напряжённости адаптации к социальному окружению.

IV тип – пикообразный, свидетельствующий о срыве адаптации по какому-либо типу.

Среди студентов 4 курса у двоих (7,7%) отмечался линейный профиль, у девяти (34,6%) – утопленный. Пятеро (19,2%) имели пикообразный профиль по 4 шкале – шкале психопатии или импульсивности, что говорит об импульсивности и высокой мотивации достижения. Пограничный тип профиля у данной категории испытуемых отсутствовал. В 99% в утопленном типе профиля снижение T-баллов отмечалось по шкале F – шкале валидности, 1 шкале – ипохондрии, 2 – депрессии, 7 – психастении. Это свидетельствует о некоторой отчуждённости к социальному окружению, отрицании проблем, прямоте, общительности, активности и энергичности, отсутствии заботы о своём здоровье и неосторожности.

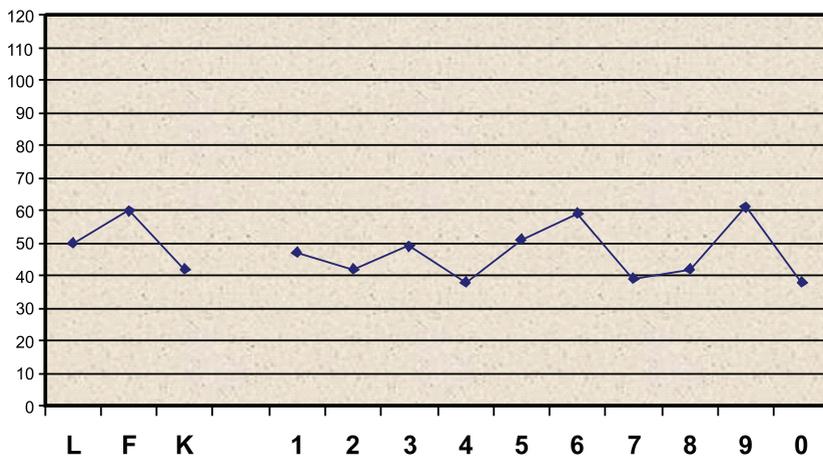


Рис. 1. Линейный тип профиля

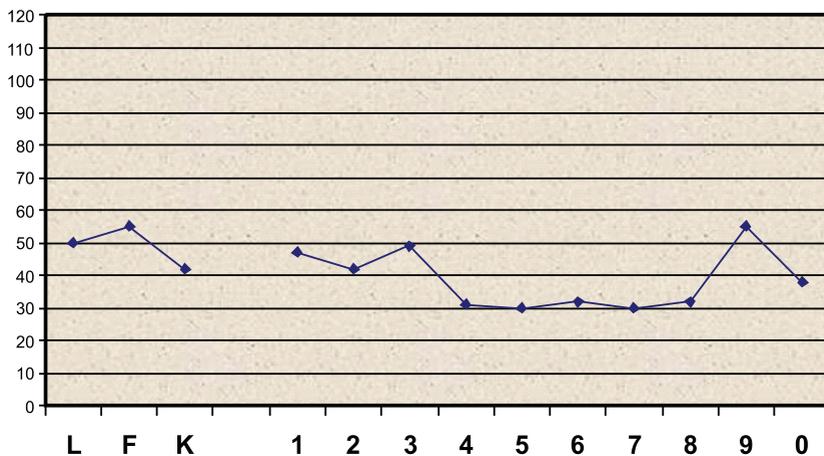


Рис. 2. Утопленный тип профиля

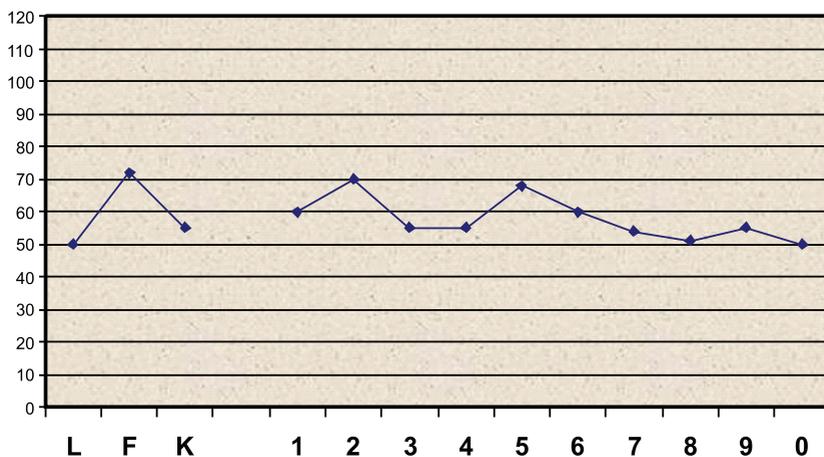


Рис. 3. Пограничный тип профиля

Во второй группе у пятнадцати человек (75 %) отмечался линейный профиль, у четырех (20 %) – пограничный. Только у одного (5 %) был пикообразный профиль по шкале 6 – паранояльности, что говорит об эпилептоидной акцентуации, склонности обвинять в проблемах окружающих, накапливать эмоции.

Утопленный тип профиля у врачей-интернов 2 года обучения ДонНМУ отсутствовал.

В 70 % в пограничном типе профиля отмечалось повышение Т-баллов по 3 шкале – эмоциональной лабильности, что свидетельствует о яркости и неустойчивости эмоций, высоком уровне притязаний и зависимости от мнения окружающих. В 30 % отмечалось умеренное повышение по 2 шкале – пессимистичности, что говорит об ощущении неудовлетворённости собой и своей жизнью, внутренней готовности к неприятностям, неуверенности в себе.

Выводы. Таким образом, среди выпускников медицинского вуза преобладают профили линейного типа, что подтверждает гармоничность личности, правильность выбранной профессии, активную социальную позицию и адаптацию. Отсутствующий пограничный профиль у студентов 4 курса свидетельствует, вероятнее всего, о некоторой безрассудности, повышенной зависимости от мнения окружающих, неспособности извлекать выводы из предшествующего опыта либо его недостатке. Предположительно, у студентов с ведущей шкалой пессимистичности, существует недовольство выбранной профессией, что и подтверждено в личной беседе с испытуемыми. Всем студентам 4 курса ДонНМУ им. М. Горького, учитывая личностный профиль, были даны рекомендации по выбору профессии. Отсутствие утопленного профиля у врачей-интернов 2 года обучения говорит об адаптации в социальной сфере. Таким образом, за время обучения в вузе формируется умение личностного общения и мышления в различных возрастных и социальных группах, формируются элементы профессиональных навыков и перспективы деятельности.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб., 1999. – С. 135–150.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 2000. – С. 24–35.
3. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Адаптированный и ревалидизированный вариант ММРІ.
4. Ахо А., Хопкрофт Д., Ульман Д. Мотивационная структура личности. – М., 1999.
5. Ковалев Л. Г. Психология личности. – М., 2002.
6. Судаков В. Н. Мифология воспитания: Очерки теории развития и воспитания личности. – М., 2004.

ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БРИГАДЫ ПАССАЖИРСКОГО Поезда

М. В. Кочарова
Московская гуманитарно-техническая академия,
г. Москва, Россия

Summary. Features of behavior of the person in collective create the attitude towards this person at each members of group, and, in such way, the organizational culture of collective develops. In article the organizational culture and system of the relations in staff of train crew, including chiefs of the train are investigated. Possibility of changes in organizational culture is proved when carrying out correcting actions.

Key words: features of behavior of the person in collective; organizational culture of train crew and the chief the trains; correcting actions of increase of organizational culture.

Особенности поведения человека в коллективе, результаты его работы вызывают определенные реакции со стороны других членов группы, формируют у каждого из них отношение к этому человеку, и таким образом в группе развивается система взаимоотношений, развивается организационная культура коллектива. В сложной системе формирования организационной культуры и взаимодействий в трудовом коллективе люди занимают определенные позиции, основанные на их неофициальном личном авторитете в данной группе людей. Таким образом, трудовой коллектив – это система связанных между собой официальных позиций, занимая которые, работники обладают определенными правами и обязанностями, и система неофициальных позиций, основанных на реальном авторитете членов коллектива и степени их влияния на группу [3].

Тема исследования организационной культуры и отношений внутри коллектива актуальна всегда, однако важность изучаемого вопроса в том, возможно ли изменение организационной культуры и системы взаимоотношений у коллектива со сложившимися за годы традициями, принципами поведения, форматом общения друг с другом и клиентами. Нами была исследована организационная культура и система отношений внутри коллективов бригад пассажирских поездов, включая их начальников. Целью работы была диагностика организационной культуры сформировавшегося коллектива и разработка корректирующих мероприятий, направленных на улучшение организационной культуры и повышение эффективности деятельности поездной бригады.

В исследовании были использованы методики: «Ценностные ориентации» Рокича, «Индивидуализм/Коллективизм» Триандиса, «Шкалы организационных парадигм» Константина, «Предрасположенность личности к конфликтному поведению» Томаса (вариант Малышева), социометрический метод, а также методы бесед, интервью, анкетирования [1; 2].

В ходе обработки данных, полученных по вышеуказанным методикам, нами были получены следующие результаты. Данные опроса «Атмосфера в коллективе» и социометрического метода продемонстрировали в целом благоприятную атмосферу в коллективе, располагающую к эффективной работе. Однако по результатам социометрического исследования выявлено наличие «теневых» работников в коллективе, определена необходимость их вовлечения в эмоциональную жизнь коллектива.

Методика «Ценностные ориентации» позволила выявить Топ 5 ценностей из каждой категории. Терминальные: здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость и интересная работа. Инструментальные: воспитанность, ответственность, жизнерадостность, образованность, рационализм.

Инструментальные ценности совпадают у всех независимо от возраста и отвечают на вопрос, «почему все ответили на вопросники и участвовали во всех мероприятиях», так как воспитанность и ответственность являются главными ценностями коллектива.

Методика «Индивидуализм/Коллективизм» выявила преобладание горизонтального коллективизма. Наличие большинства коллективистов позволяет назвать культуру коллективистической. Основными ценностями коллективистической культуры данного коллектива являются следование традициям, послушание, чувство долга, которые способствуют сохранению единства группы, взаимозависимости ее членов и гармоничным отношениям между ними.

В проведенном нами исследовании выяснилось, что изучаемый коллектив обладает клановой организационной культурой и культурой «работай до упаду – отдыхай до упаду». Коллектив испытывает потребность в изменениях, так как многолетняя однообразная психологическая атмосфера стала вызывать сопротивление, стремление к изменению, развитию. Но так как в общем обстановка в коллективе была позитивной, то эти изменения носили эволюционный и медленный характер.

Подтвердилась возможность изменений в организационной культуре при проведении корректирующих мероприятий

в направлении сверху вниз в течение короткого промежутка времени, что подтверждается экспертным мнением начальника поезда. Итак, по результатам исследования мы пришли к мнению, что в сформировавшемся коллективе начальнику поезда как ее руководителю необходимо брать ответственность на себя для развития организационной культуры.

Библиографический список

1. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. – Петрозаводск : Петроком, 1992.
2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003.
3. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – СПб. : Питер, 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДОЛЖНОСТНОГО ПЕРЕХОДА НАЧАЛЬНИКОВ ПОЕЗДА КАК РУКОВОДИТЕЛЕЙ НИЖНЕГО ЗВЕНА УПРАВЛЕНИЯ

М. В. Кочарова

**Московская гуманитарно-техническая академия,
г. Москва, Россия**

Summary. Our goal was to examine psychological features of the official transfer's adaptation stage during chiefs of the train professional becoming. The outcome of such conducted empirical research allows us to recommend the use of formal-cyclical model of transfer applied for adaptation and stabilization processes' optimization, switching labour position, career planning and development, official and professional becoming of the chiefs of the train.

Key words: chiefs of the train; the official transfer's adaptation stage; formal-cyclical model of transfer.

Последнее время большое внимание в психологии профессионального становления уделяется проблемам кризисов и переходов наряду с общей тенденцией к изучению устойчивых состояний и закономерностей. Кризисы профессионального становления выражаются в изменении темпа и направления профессионального развития. К значимым кризисным событиям можно отнести потерю работы, конкурсы, аттестации и другие изменения в профессиональной сфере и вне ее [2, с. 14–16]. Исходя из анализа Н. А. Логиновой [1, с. 156–172], критическая жизненная ситуация может быть обусловлена резкими изменениями социально-экономической ситуации в обществе, в свою очередь

вызывающими изменения обстоятельств развития, что тяжело переживается субъектом.

Настоящая статья посвящена исследованию психологических особенностей переживания начального должностного перехода начальниками поезда в процессе их профессионального становления в качестве руководителей нижнего звена управления. Должностной переход рассматривается как основа профессионального развития специалиста. Согласно формально-циклической модели должностной переход специалиста может быть представлен циклической моделью, включающей стадию *подготовки*, стадию *вступления*, стадию *адаптации*, стадию *стабилизации* [4, р. 83–110]. Должностной переход предполагает изменение личности и перестройку структуры деятельности: происходят смена установок от пассивного исполнения к активному руководству, изменение степени и меры ответственности, формирование образа «Я – на новой должности», зависящего от эмоционально-волевых установок и ценностных ориентаций работника. Переход является ключевым событием в профессиональном становлении работника, связанным с решением более сложных задач, установлением социальных отношений, завоеванием авторитета у коллег.

Нашей целью было изучение психологических особенностей стадии адаптации должностного перехода в профессиональном становлении начальников поезда, вновь назначенных на указанную должность. Для выявления индивидуально-личностных характеристик и изучения их проявления было проведено комплексное исследование. Начальники поезда со стажем до 1 года были приглашены на корпоративный тренинг. Исследование включало заполнение участниками тренинга тестов, направленных на выявление личностных характеристик. Для этого были выбраны: вопросник, специально составленный автором для данного исследования, проективная методика «Мой рабочий», тест Спилбергера-Ханина, построение личностного профиля (16-факторный опросник Кеттелла), тест «Шкала оценки потребности в достижении», тест «Определение направленности личности» Б. Басса, форма оценки тренинга участниками.

Перед началом тренинга участники прослушали мини-лекцию о циклической модели должностного перехода специалиста, после чего им было предложено заполнить вопросник, тесты и нарисовать свой рабочий день в должности начальника поезда. После окончания тренинга (на второй день) участники заполнили форму оценки тренинга.

Через 2 месяца после проведения тестирования и тренинга все начальники поезда (84 человека) прошли мини-ассесмент-центр с целью определения кадрового резерва – первых кандидатов, которые могут продвигаться на другие позиции в матрице карьерного роста, и для организации этим работникам дополнительного обучения для совершенствования навыков. В результате проведенного ассесмента каждому начальнику поезда присваивался грейд – новичок, специалист, профессионал или мастер. В ходе ассесмента оценивались результаты деятельности начальника поезда за время работ, профессиональные компетенции, навыки предоставления обратной связи, навыки постановки целей.

Звание «мастер» не получил ни один начальник поезда, участвующий в исследовании (это объяснимо нахождением сотрудников на стадии адаптации, грейд «мастер» получили несколько человек), а также было выявлено 4 профессионала, 5 специалистов, 3 новичка. Очевидно, что четыре человека более успешны в прохождении стадии адаптации.

По результатам исследования и ассесмент-центра можно сделать следующие выводы. У начальников поезда, получивших грейд «профессионал», схожими оказались следующие личностные характеристики: они общительны (предпочитают работу с людьми), у них высокие показатели интеллекта, они демонстрируют зрелость в проявлении эмоций, они всегда спокойны, никогда не теряют присутствия духа. Конформны, мнение общества для них очень много значит. У них высокий уровень самоконтроля, им свойственны самоконтроль, настойчивость, сознательность, склонность к соблюдению этикета. Для того чтобы соответствовать таким стандартам, от личности требуется приложение определенных усилий, наличие четких принципов, убеждений и учет общественного мнения. Из четырех профессионалов двое имеют очень высокие баллы по шкале самооценки. Можно сделать вывод, что чересчур уверенные в себе люди более успешно проходят стадию адаптации.

Потребность в достижении у профессионалов также выше, чем у других сотрудников, получивших низший грейд. Вывод: чем выше потребность в достижении, тем выше вероятность пройти успешно стадию адаптации должностного перехода.

Направленность личности у профессионалов на Я и на Дело (2 человека), на Дело и на Общение (2 человека). Вывод: люди с направленностью личности на Я и на Общение (так называемые политики) сложнее проходят стадию адаптации на должности

начальников поездов. Это можно объяснить тем, что они имеют четкие показатели результативности своей работы. И для успешного прохождения стадии адаптации на этой должности просто необходимо научиться планировать и организовывать свою работу (то есть повышать свою мотивацию именно на Дело).

Проведенное исследование показало, что в процессе организации профессионального становления начальников поезда недостаточное внимание уделяется роли должностного перехода в процессе профессионального развития личности путем решения всё более сложных задач, установления значимых социальных отношений, завоевания авторитета в коллективе и т. п. Как указывает А. А. Щеколдина, для одних специалистов – это очередная ступень, новый уровень профессионального роста, для других – важнейшее, ключевое событие в процессе профессиональной самореализации [3].

В процессе эмпирического исследования нами были выявлены основные психологические феномены должностного перехода начальников поезда: смена установок – от пассивного исполнения к активному руководству; изменение степени и меры ответственности – работник должен научиться принимать на себя всю меру ответственности, предписанной должностью; освоение нового профессионального опыта в ограниченные временные сроки; формирование уровня коммуникативной компетентности, адекватного статусу начальника поезда в коллективе.

Кроме того, временной аспект циклического перехода проявляется через выделение его стадий и параметров. Так, значимость и протяженность стадии *подготовки* характерны для осуществления первого перехода. По глубине переживаний стадия *вступления* превалирует над другими стадиями циклического перехода. Прохождение стадии *адаптации* во временном аспекте не соответствует испытательному сроку, устанавливаемому для адаптации нового работника в организации. Как показало исследование, стадия *адаптации* при работе начальником поезда длится от 10 до 14 месяцев.

Начальники поезда, вновь назначенные на эту должность, имеют повышенную тревожность. Как показывает анализ проективной методики «Мой рабочий день», повышенная тревожность, связанная с должностным переходом, всё-таки имеет место. Это связано, на наш взгляд, с необходимостью усвоения новых навыков для работы в данной должности в короткие сроки. Стадия адаптации менее тревожная, по сравнению со стадиями подготовки и вступления. Стадия адаптации – это стадия наработки необходимых навыков, и работник чувствует себя более

уверенно после обучения, которое должно начинаться как раз на стадии адаптации. Обучение и развитие начальников поезда на стадии адаптации повышает их уверенность, а следовательно, и показатели эффективности деятельности.

В рамках исследования нами разработаны рекомендации по обеспечению успешного прохождения стадии адаптации должностного перехода начальника поезда. Пути содействия и поддержки со стороны вышестоящего руководства: информирование о структуре, целях, задачах начальника поезда и ознакомление с актуальными проблемами его конкретной деятельности; обсуждение ожиданий от предстоящей работы; обмен мнениями по сложным вопросам с целью выработки совместного решения; разработка системы мотивации начальника поезда с отработкой обратной связи.

Направления действий начальника поезда, вновь назначенного на эту должность: запрос подробной информации о целях, задачах, функциональных обязанностях, предписанных новой должностью; постановка собственных целей и задач; продумывание стратегии управления коллективом и отработка с ним обратной связи; разработка схемы самоанализа, постоянное подведение итогов своей работы.

Использование метода тренинговой работы для обучения и успешной адаптации к новой должности позволяет рекомендовать к разработке новые программы обучения и тренингов для начальников поезда, находящихся на стадии адаптации должностного перехода. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют рекомендовать использование формально-циклической модели перехода для оптимизации процессов адаптации и стабилизации, смены трудовых постов, развития и планирования карьеры, должностного и профессионального становления начальников поезда.

Библиографический список

1. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1978.
2. Стрелков Ю. К. Время и субъект: срок и действие // Российское психологическое общество. Ежегодник. Психология сегодня. Т. 2. Вып. 1. – М. : Изд-во РПО, 1996. – С. 14–16.
3. Шеколдина А. А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста : автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М. : МГУ, 2002.
4. Nicholson N. The transition cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms // On the move: The psychology of change & transition / ed. by Sh. Fisher, C. L. Cooper. – Chichester, 1990.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКТОРА

О. Ю. Руденко

Иркутский государственный университет, г. Иркутск,
Иркутская область, Россия

Summary. The author of the article considers socio-economic inequality as one of the factors of deviant behavior in the modern Russian society.

Key words: deviant behavior; socio-economic inequality; needs.

Сегодня для российского общества отклоняющееся поведение, а особенно такие крайние проявления, как делинквентность и криминальность стали серьёзным вызовом. Это опасный фактор, воздействующий на состояние и динамику социального развития, ставящий под угрозу сохранение стабильности общества.

Девииантное поведение основано на противоречиях, существующих в обществе, социальных группах, между личностями и, наконец, внутри самой личности (единство объективных и субъективных факторов). В условиях современного российского общества актуальной нам представляется позиция Я. И. Гилинского, считающего источником девиации наличие в обществе социального неравенства, высокой степени различий в возможностях удовлетворения потребностей для разных социальных групп [1]. Отклоняющееся поведение опосредуется главным образом социальными и экономическими отношениями. Оно не находится в прямой зависимости от их состояния. Взаимосвязь более сложна и многопланова. Но о том, что она существует, говорит вся история развития общества.

В процессе реформирования российского общества и перехода к рыночной экономике в социальной структуре населения произошли глубокие изменения. Одним из результатов таких изменений стало углубление дифференциации в распределении материальных благ, формирование, с одной стороны, крайне малочисленной группы богатых, а с другой – обширной группы бедных. Согласно данным статистики, соотношение доходов 10 % населения с наивысшими доходами с 10 % населения с низшими доходами в России 1:14–17, что свидетельствует о серьёзном социальном расслоении в стране. Для сравнения, в Европе в среднем это соотношение равняется 1:5–6, в США 1:10–12.

Девииантное поведение – своего рода социальный выбор: когда цели социального поведения несоизмеримы с реальными возможностями их достижения, индивиды могут использовать иные

средства, чтобы добиться своих целей. Все свои действия человек совершает для удовлетворения тех или иных потребностей. Возможности удовлетворения этих потребностей значительно различаются. Конечно, некоторая степень неравенства зависит от индивидуальных особенностей человека, но основным источником неодинаковых возможностей служит социально-экономическое неравенство. Чрезмерная дифференциация имущественного положения различных групп населения порождает стремление улучшить свое благосостояние различными, в том числе и отклоняющимися от существующих норм, средствами. Неодинаковое положение социальных слоёв, групп, индивидов в системе общественных отношений не может не порождать зависть, социальные конфликты, претесные реакции, ненависть, принимающие форму различных девиаций.

Негативные явления свидетельствуют о наличии исторических предпосылок, объективных и субъективных условий, о противоречивости общественного развития, в котором тесно переплелись как трудности становления и развития, так и деформация экономических, социальных, политических и духовных процессов.

Библиографический список

1. Гишинский Я. И. Социальное насилие : монография. – СПб. : Алеф-Пресс, 2013.– 185 с.

О КОМПЛЕКСНОМ ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КРИМИНОЛОГИИ

П. Н. Кобец

**Всероссийский научно-исследовательский институт
МВД России, г. Москва, Россия**

Summary. Personality is a conscious individual, so you can't understand the social role of the personality without analyzing its psychological qualities: motives of activity, ability and character, type of nervous activity, etc. Personality is the object of study of many social sciences, including legal – history, philosophy, sociology, psychology, criminology, etc.

Key words: criminology; social nature of human; personality.

История криминологии свидетельствует о том, что проблему личности преступника рассматривали с тех или иных научных позиций практически все криминологические школы и течения. В зависимости от определенных исторических, социальных условий, зрелости развития науки определялось, что такое личность преступника, какими социальными и психологическими чертами

она обладает, какие имеет права и какие должна исполнять обязанности. Первые понятия о сущности преступности и личности преступника имеют свою древнюю историю. В работах древних философов (Платона, Аристотеля и др.) можно встретить суждения о причинах преступности, людях, идущих на преступления, и о том, как предотвратить преступные посягательства. В дальнейшем данным вопросам уделяли внимание и ученые эпохи Возрождения, Просвещения, а также философы и мыслители более позднего периода времени (Мартин Лютер, Джон Локк, Шарль Монтескье, Мари-Аруэ Вольтер, Жан-Жак Руссо и др.).

История криминологии как самостоятельной науки началась в девятнадцатом веке. Первые основополагающие системные криминологические исследования личности преступника начали формироваться в это же время. В результате ее изучения возникло два крайних, диаметрально противоположных течения: биологическое и социологическое. Видное место среди учений о личности преступника заняла биологическая теория, основоположниками которой по праву считаются Гааль, Ч. Ломброзо, Р. Гарофало, Эю Ферри. Сторонники биологической теории преступности настаивали, что преступления совершают люди, от рождения склонные к противоправным, общественно опасным деяниям вследствие своих психофизических особенностей. Влияние неблагоприятных условий, в которых могут оказаться или находятся данные индивиды (голод, нищета, болезни и т. п.), способные предопределить их преступную направленность на совершение преступления, считается сторонниками биологической теории второстепенным.

Так сложилось, что российские ученые всегда в большей степени уделяли внимание социальным факторам преступности. Социальная природа человека, совершившего преступление, становилась предметом исследования таких юристов, как Н. С. Таганцев, С. В. Познышев, И. Я. Фойницкий, А. Ф. Кони. Среди наиболее видных ученых, следовавших социологической теории в криминологии, можно в первую очередь назвать А. Кетле, Г. Тарда, и Э. Дюркгейма и многих других. Впоследствии, в процессе эволюции данных учений, сформировались несколько самостоятельных теорий: концепция аномии, теория стигмы, дифференциальной ассоциации и т. д.

Признаки личности преступника не сводятся только к признакам субъекта преступления. К примеру, многие биологические характеристики лица, совершившего преступление, не охватываются конструкцией состава преступления. Например, для многих

преступлений не имеет значения пол виновного, его образование, привычки и образ жизни. В то же время для криминологии эти и другие признаки, характеризующие человека, совершившего преступление, являются всегда значимыми. С учетом этого проблемы личности преступника изучаются криминологией комплексно с помощью подходов, приемов и методик различных наук (медицины, биологии, генетики, психиатрии, криминальной психологии и т. д.).

Вместе с тем отдельные криминологические признаки личности преступника всё же имеют определенное уголовно-правовое значение применительно к решению вопросов, связанных с уголовной ответственностью и наказанием. Так, личностные особенности виновного учитываются при определении обстоятельств, смягчающих или отягчающих ответственность, при решении вопроса об условном осуждении и т. д. Однако значительная часть признаков личности не имеет уголовно-правового значения. В криминологии изучение личности преступника подчинено выявлению закономерностей преступного поведения, его детерминации и разработке научно обоснованных рекомендаций по борьбе с преступностью. Главной чертой социологического направления в криминологии является то, что при объяснении причин преступности его представители уделяют основное внимание внешним факторам и массовым социальным явлениям.

Так сложилось, что большинство отечественных криминологов исходят из того, что как преступность в качестве массового явления, так и конкретное преступление в любом обществе имеют социальный характер, социально обусловлены. Биологические факторы в подавляющем большинстве преступлений играют важную роль, но при этом они выступают в роли условий, способствующих преступному поведению, и не являются причиной, с внутренней необходимостью, неизбежностью порождающей преступление.

Дефекты психики лиц, совершивших преступление, не представляют собой в большинстве случаев мотив преступного поведения, хотя могут существенно влиять на его формирование и реализацию. Однако иногда влияние психических аномалий усиливается применительно к отдельным видам насильственных преступлений, например серийных убийств, совершенных манияльными личностями; изнасилований; хулиганств и т. п.

С учетом сказанного представляется целесообразным комплексно исследовать личность преступника.

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

15–16 января 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-01.15.14)

17–18 января 2014 г.

II Международная научно-практическая конференция **«Развитие творческого потенциала личности и общества»** (К-01.17.14)

20–21 января 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников»** (К-01.20.14)

25–26 января 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-01.25.14)

27–28 января 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Идентичность личности и группы: психолого-педагогические и социокультурные аспекты»** (К-01.27.14)

1–2 февраля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Формирование добрососедских этноконфессиональных отношений как одна из важнейших задач современной цивилизации»** (К-02.01.14)

10–11 февраля 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования»** (К-02.10.14)

15–16 февраля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Психология XXI века: теория, практика, перспектива**» (К-02.15.14)

16–17 февраля 2014 г.

Очная конференция в г. Санкт-Петербурге.

IV международная научно-практическая конференция «**Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания**» (К-02.05.14)

20–21 февраля 2014 г.

Очная конференция в г. Киеве.

IV международная научно-практическая конференция «**Инновации и современные технологии в системе образования**» (К-02.20.14)

25–26 февраля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Экологическое образование и экологическая культура населения**» (К-02.25.14)

1–2 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Партнерство социальных институтов воспитания в интересах детства**» (К-03.01.14)

5–6 марта 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях**» (К-03.05.14)

10–11 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Национальные культуры в социальном пространстве и времени**» (К-03.10.14)

13–14 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты**» (К-03.13.14)

15–16 марта 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность**» (К-03.15.14)

20–21 марта 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «**Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика**» (К-03.20.14)

25–26 марта 2014 г.

Очная конференция в г. Москве.

IV международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований**» (К-03.25.14)

27–28 марта 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «**Современные инфокоммуникационные и дистанционные технологии в образовательном пространстве школы и вуза**» (К-03.27.14)

27–28 марта 2014 г.

Очная конференция в г. Москве.

Международная научно-практическая конференция «**Язык и политика**» (К-03.28.14)

29–30 марта 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Личность и социальное развитие**» (К-03.28.14)

1–2 апреля 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «**Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании**» (К-04.01.14)

5–6 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия**» (К-04.05.14)

7–8 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии и психолингвистики»** (К-04.07.14)

10–11 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-04.10.14)

15–16 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-04.15.14)

20–21 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-04.20.14)

22–23 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Деятельность социально-культурных институтов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики»** (К-04.22.14)

25–26 апреля 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции»** (К-04.25.14)

28–29 апреля 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Самореализация потенциала личности в современном обществе»** (К-04.28.14)

2–3 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования»** (К-05.02.14)

5–6 мая 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.14)

10–11 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.14)

15–16 мая 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-05.15.14)

20–21 мая 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Текст. Произведение. Читатель»** (К-05.20.14)

22–23 мая 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Реклама в современном мире: история, теория и практика»** (К-05.22.14)

25–26 мая 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.14)

1–2 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.14)

3–4 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.14)

5–6 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.14)

7–8 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.14)

10–11 сентября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.14)

20–21 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы связей с общественностью»** (К-10.10.14)

12–13 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития»** (К-10.12.14)

13–14 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях»** (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы**» (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «**Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы**» (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Проблемы развития личности» (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования**» (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «**История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему**» (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «**Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях**» (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «**Проблемы и перспективы развития экономики и управления**» (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.

III международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии**» (К-12.05.14)

7-8 декабря 2014 г. Международная научно-практическая конференция «**Безопасность человека и общества**» (К-12.07.14)

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 – 100–300 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), Насимов М. О., кандидат политических наук, проректор по воспитательной работе и международным связям университета «Болашак», директор Кызылординского филиала Ассоциации политических исследований (г. Кызылорда, Казахстан), 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.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210×297 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 исследования 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/osherki> (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 **200 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 200 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 «SOCIOSFĚRA-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 «Социосфера»)

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 (210×297 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»

Научно-издательский центр «Социосфера»
Пензенский государственный университет
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной научно-практической
конференции 15–16 ноября 2013 года

Редактор В. А. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет Г. А. Кулаковой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 6.12.2013. Формат 60×84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 9,8 п. л.
Усл.-печ. л. 8,15 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://sociosphera.com>,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412) 56-25-09